Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

## Trajetórias e tendências teórico-práticas



Atena Editora
Ano 2023

Jadilson Marinho da Silva
(Organizador)

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

## Trajetórias e tendências teórico-práticas



Atena Editora
Ano 2023

**Editora chefe**
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
**Editora executiva**
Natalia Oliveira
**Assistente editorial**
Flávia Roberta Barão
**Bibliotecária**
Janaina Ramos
**Projeto gráfico**
Camila Alves de Cremo
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
**Imagens da capa**
iStock
**Edição de arte**
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Formação de professores: trajetórias e tendências teórico-práticas

**Diagramação:** Ellen Andressa Kubisty
**Correção:** Soellen de Britto
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga
**Revisão:** Os autores
**Organizador:** Jadilson Marinho da Silva

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

F723 Formação de professores: trajetórias e tendências teórico-práticas / Organizador Jadilson Marinho da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1531-2
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.312232107

1. Formação de professores. I. Silva, Jadilson Marinho da (Organizador). II. Título.

CDD 370.71

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

**Atena Editora**
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

# DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

**DECLARAÇÃO DA EDITORA**

No capítulo 1, Deusilene da Silva Nascimento Marques reflete sobre a formação inicial e continuada de professores, considerando o momento atual vivenciado, no interior de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

No capítulo 2, Aline Juliana Oja Persicheto apresenta as contribuições de uma proposta de formação continuada para o estudo e a reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças na área de Ciências Naturais. Isso faz parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado publicada no ano de 2016 e que dialoga com estudos recentes na área de formação docente, analisando as possíveis contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores.

No capítulo 3, Rafaella Sales da Silva e Jadilson Marinho da Silva discutem sobre o tratamento dado à prática de análise linguística no livro didático de Língua. Além disso, destacam que os livros didáticos desempenhem um papel importante nas aulas, eles precisam ser analisados com critérios, visto ainda apresentarem desafios para concretizarem em suas atividades uma concepção sociointeracionista de língua.

No capítulo 4, Bonifácio da Piedade e Beatriz Armando analisam o processo de orientação profissional na formação de professores do nível básico num instituto de formação na cidade de Nampula (Moçambique).

No capítulo 5, Rafaella Sales da Silva e Jadilson Marinho da Silva analisam o papel dos gêneros no ensino de compreensão de textos. Nesse sentido, os autores destacam que a formação de leitores habilidosos perpassa além da variedade de textos ofertados, ela também contempla a qualidade dos textos ofertados.

No capítulo 6, Breno Cavalcante Martins, Bruna Almeida de Oliveira, Ademar Maia Filho, Nathallia Correia da Silva, Magaly Lima Mota, Maria Goretti de Sousa Alencar, Márcia Taíza Pereira da Cruz, Raquel Furtado dos Santos Moura, José Thyálisson da Costa Silva, Jeovane Henrique de Souza, José Weverton Almeida Bezerra e Rafael Pereira da Cruz analisam as dificuldades que os professores de Ciências do ensino fundamental II encontram para lecionar aulas voltadas para a sustentabilidade.

Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva

SUMÁRIO

SUMÁRIO

# CAPÍTULO 1

# PIBID/CAPES: ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL E APERFEIÇOAMENTO DE PEDAGOGOS (AS) – EXPERIÊNCIAS NO PIBID/PED PALMAS – TO

*Data de aceite: 04/07/2023*

**Deusilene da Silva Nascimento Marques**

**Dilsilene Maria Ayres de Santana**

Monografia avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas, Curso de Pedagogia para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

**RESUMO:** O presente artigo tem objetivo geral refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, considerando o momento atual vivenciado, no interior de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os objetivos específicos são: registrar minhas experiências vivenciadas no PIBID/Ped Palmas/UFT; refletir sobre os saberes advindos das experiências no PIBID, para a formação docente; analisar a importância do programa para aperfeiçoamento de pedagogos (as). A problemática da pesquisa consiste em esclarecer sobre as experiências vivenciadas no PIBID/Ped Palmas/UFT? A Justificativa deste estudo ancora-se nas possibilidades formativas intrínsecas às atividades em desenvolvimento pelo grupo de bolsistas, estudantes da Licenciatura em Pedagogia, sob a supervisão de bolsistas professores de uma Rede Municipal de Ensino. A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, também de pesquisa em livros e sites sobre o assunto. A revisão da literatura acerca dos desafios na formação docente (NÓVOA, 2012); a análise da pertinência dos referenciais, a saber: Freire (2020), Ramos (2020), Soares (2020), Ferreiro e Teberosky (2007). Resultados e Discursões: as contribuições advindas do programa trouxeram para formação docente aprendizagens significativas para o trabalho pedagógico. Conclui-se que o programa contribui para a formação de pedagogos (as) mais reflexivos e críticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID. Experiências. Formação Inicial.

**ABSTRACT:** This article has the general objective of reflecting on the initial and continued training of teachers, considering the current moment experienced, within

a subproject of the Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation (PIBID). The specific objectives are: to record my experiences at PIBID/Ped Palmas/UFT; reflect on the knowledge arising from experiences at PIBID, for teacher training; to analyze the importance of the program for the improvement of pedagogues. Does the research problem consist in clarifying the experiences lived at PIBID/Ped Palmas/UFT? The justification for this study is anchored in the training possibilities intrinsic to the activities being carried out by the group of fellows, students of the Licentiate in Pedagogy, under the supervision of fellow teachers of a Municipal Teaching Network. The methodological approach of the research is qualitative, of the exploratory-descriptive type, also of research in books and sites on the subject. The literature review about the challenges in teacher training (NÓVOA, 2012); the analysis of the relevance of the references, namely: Freire (2020), Ramos (2020), Soares (2020), Ferreiro and Teberosky (2007). Results and Discussions: the contributions arising from the program brought significant learning for the pedagogical work to teacher training. It is concluded that the program contributes to the formation of more reflective and critical pedagogues.
**KEYWORDS:** PIBID. Experiences. Initial formation.

## 1 I INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, está consolidando nas instituições formadoras de professores um trabalho de aperfeiçoamento e formação continuada, para que quando o profissional esteja em campo tenha uma formação que lhe garanta desenvolver habilidades e competências (BRASIL, 2009).

O PIBID Pedagogia do Núcleo de Palmas-TO iniciou em 2008, tendo como funções básicas: planejamento, pesquisas, leituras, formação docente, entre outros. Iniciei no PIBID Pedagogia núcleo de Palmas no ano de 2020 com o intuito de aprofundar conhecimentos na formação de professores em um período tão adverso e tão difícil de pandemia e isolamento social. Também de refletir sobre a prática profissional e como ela acontecerá é de grande importância para a construção de saberes pedagógicos, saberes científicos, saberes profissionais e pessoais.

No PIBID o principal instrumento para a aprendizagem tem sido o diálogo igualitário e a reflexão do conteúdo estudado, com assuntos da atualidade e do cotidiano, sobre os quais podemos intervir. Através da reflexão busca-se a melhor forma para a intervenção no cotidiano escolar. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial e continuada de professores, considerando o momento atual vivenciado, no interior de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/Ped Palmas/UFT.

Os objetivos específicos são: registrar minhas experiências vivenciadas no PIBID/Ped Palmas/UFT; refletir sobre os saberes advindos das experiências no PIBID, para a formação docente; analisar a importância do programa para aperfeiçoamento de pedagogos (as).

A justificativa deste estudo ancora-se nas possibilidades formativas intrínsecas

às atividades em desenvolvimento pelo grupo de bolsistas, estudantes da Licenciatura em Pedagogia, sob a supervisão dos bolsistas professores de uma Rede Municipal de Ensino. Desta forma, o PIBID contribui para que os alunos bolsistas sejam preparados para exercer a docência de forma excelente, pois além do curso de Licenciatura em Pedagogia e estágios, o aluno tem também esta oportunidade de vivenciar, no cotidiano das escolas, as práticas de ensino, os problemas, as metodologias aplicadas; de observar a aprendizagem dos alunos, a diversidade cultural que existe na escola, entre outros aspectos.

Conclui-se que o programa contribui para a formação de pedagogos (as) mais reflexivos e críticos. A minha participação como bolsistas no PIBID/Ped Palmas/UFT me possibilitou experiências e trocas de saberes, vivenciar o ambiente escolar, realizar a leitura de livros clássicos e compartilhar as percepções advindas, refletir sobre conceitos teóricos estudados ao longo da graduação. Também é possível perceber uma relação de troca entre o PIBID e a escola, considerando as possibilidades de ensino/aprendizagem que esta oferece aos futuros pedagogos (as).

## 2 I A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA FORMAÇÃO DE PEDAGOGO (AS)

A garantia do direito à educação de qualidade é um princípio fundamental para as políticas de educação, seus processos de organização e regulação, assim como para o exercício da cidadania. Desta forma, no ano de 2009, com a implementação da Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto n.º 6.755, de 29 de fevereiro de 2009, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se consolida como uma política de formação e valorização de professores.

Assim, abordar sobre a temática de formação de professores implica destacar que a aprendizagem na docência não acontece apenas nos espaços formativos das instituições de ensino, conforme Formosinho (2009, p.50):

> Inicia com a aprendizagem do oficio do aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores nisto, a formação para a profissão docente distingue-se das outras formações profissionais, porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito das componentes do desempenho observadas.

Desta forma, a aprendizagem da docência não se dá através de atos isolados, mas atividades nas intuições de ensino. Nesta perspectiva, a formação profissional requer vários saberes, e as práticas dos professores formadores são fundamentais no processo formativo de futuros professores, na medida em que os alunos aprendem através do que vivenciam em sala de aula. Conforme Freire (1997, p.50):

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo

> ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

O professor é um ser social e sua relação com a realidade é fundamental para sua realidade e humanização. A formação profissional exige postura crítica e, consequentemente, uma profunda reflexão de sua própria ação, destarte, a construção das relações e de identidade docente passa pela sociedade em que o professor esta inserido, através da formação que recebeu e através da prática que adquiriu ao longo da caminhada. De acordo com Sarmento (2012, p.25):

> A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário, desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa nos seus vários espaços de vida, seja esses espaços familiar, profissional, comunitário, escolar ou mesmo de lazer.

Assim, necessário se faz pensar e repensar o quão importante é a formação de professores, objetivando uma construção de saberes de forma acertada e equilibrada, proporcionando aos discentes experienciar aprendizagens na educação básica. O PIBID, como política de formação inicial, vai ao encontro de uma proposta de mudança com novos paradigmas, que permite a iniciação à docência com reflexões necessárias para a construção da identidade profissional.

## 2.1 QUE É O PIBID?

O PIBID é um programa de suma importância para formação de pedagogo (os). A possibilidade de vivenciar o programa nos aspectos da docência aproxima o bolsista da prática fazendo com que ele reflita na teoria apresentada no decorrer do curso. Contribuindo para que os bolsistas sejam preparados para exercer a docência, pois além do curso de Licenciatura em Pedagogia e estágios, o aluno tem também esta oportunidade de vivenciar, no cotidiano das escolas, as práticas de ensino, os problemas, as metodologias aplicadas, de observar a aprendizagem dos alunos, a diversidade cultural que existe na escola, entre outros aspectos. De acordo com a CAPES (2020, p.1)

> O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

Ainda de acordo com a CAPES (2020) os projetos devem promover a inserção do

bolsista no contexto escolar ainda na primeira parte do curso, objetivando garantir, desde o principio de sua formação docente, a observação do contexto escolar e como acontecem as interações e a reflexão sobre a prática profissional em escolas públicas de educação básica na cidade de Palmas-TO. Os bolsistas são acompanhados por um supervisor da escola e por um docente de instituição de educação superior inscritos no programa.

## 3 | EXPERIÊNCIAS NO PIBID/2020-2022 DA UFT EM PALMAS-TO

As atividades no PIBID/Pedagogia em Palmas/UFT se iniciaram no ano de 2020, devido à pandemia os encontros aconteciam através da ferramenta *Google Meet*. Os dias de encontro eram nas segundas e nas terças-feiras com duração prevista de 4 horas. Nos primeiros encontros através das propostas e provocações da professora que conduzia a reunião dialogávamos sobre os conteúdos propostos, apresentando minhas percepções, o que significava para mim ou o ponto que mais me chamou a atenção. Quando li e assisti vídeos sobre o que significava tertúlia dialógica[1], pude compreender que o que estava praticando era tertúlia.

Para explicar melhor sobre as atividades desenvolvidas no PIBID elaborei um quadro explicativo apresentando minhas principais experiências no ano de 2020:

| ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBID PEDAGOGIA EM PALMAS/UFT | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Jan. | Fev. | Mar. | Abr. | Mai. | Jun. | Jul. | Ago. | Set. | Out. | Nov. | Dez. |
| **ENCONTROS SÍNCRONOS** | | | | | | | | | x | x | x | x |
| **TERTÚLIAS VIA *GOOGLE MEET*** | | | | | | | | | x | x | x | x |
| **VÍDEOS SOBRE TERTÚLIA** | | | | | | | | | x | | | |
| **LEITURA LIVRO: PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE** | | | | | | | | | | x | x | x |
| **FICHA DE LEITURA LIVRO DE PAULO FREIRE** | | | | | | | | | | | | x |
| **LETURA DE CONTO: TRÊS DE LIA SENA** | | | | | | | | | | | | x |
| **FICHA DE LEITURA DO CONTO: TRÊS DE LIA SENA** | | | | | | | | | | | | x |

Quadro 1: Atividades desenvolvidas no PIBID pedagogia em Palmas/UFT em 2020.

1 Tertúlia Dialógica: encontro de pessoas que constroem saberes coletivos, produzindo significados sobre assuntos diversos, podendo ser atuais ou não. Acontece através de um mediador ou provocador que apresenta para o grupo um vídeo, livro, revista, conto, artigo, filme, entre outros, em que cada pessoa terá a oportunidade de apresentar suas percepções, sentimentos, a parte que mais chamou a atenção e quais motivos levou a pessoa a ter esta percepção, sentimento ou o que a motivou a destacar determinada parte.

O primeiro livro para leitura foi “A pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire. Através da leitura do livro, apresentamos os sentimentos e as aprendizagens que adquirimos com a leitura. E como estudante da UFT, discorri que como discente em formação e aprendizagem, o sentimento com a leitura aguça a curiosidade e a crítica e a recusa ao ensino “bancário”. Através do livro descobre-se a prática educativa como ensinar o certo e que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, vai muito mais além, pois aprender exige-se criticidade. O estudante aprende a lutar pelos direitos, através de debates e da dúvida.

E ainda que Paulo Freire cita a alfabetização como sendo uma dimensão humana histórico-político-social, que precisa ser expulso de dentro do oprimido o “opressor” e ser substituído por sua autonomia e sua responsabilidade. Tendo a tarefa principal de experimentar a intensidade e não se colocar como “coitadinho”, pois enquanto assim o fizerem estarão fortalecendo o sistema.

O educador Paulo Freire (1996), diante do quadro exposto à sua época e preocupado com a educação, desenvolve os conceitos de dialógico e de dialética. Ele sugere uma educação que vá além do seu tempo, que problematize as questões vivenciadas, tirando o educando da inércia e levando a reflexão dos temas abordados no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das atividades desenvolvidas também neste período foi sobre o conto “Três”, de Lia Sena. Cada bolsista deveria ler com antecedência o conto e, no dia do encontro, apresentar um ponto de partida a partir da visão de um dos personagens (Manu). A atividade consistia em recontar o conto tendo em vista as percepções de Manu que era doce, delicada e amorosa.

Agora irei explicitar sobre as atividades de 2021, o que foi feito e como aconteceram, seque abaixo quadro com as atividades desenvolvidas neste período:

| **ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBID PEDAGOGIA EM PALMAS/UFT** | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Jan. | Fev. | Mar. | Abr. | Mai. | Jun. | Jul. | Ago. | Set. | Out. | Nov. | Dez. |
| **ENCONTROS SÍNCRONOS** | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| **TERTÚLIAS VIA *GOOGLE MEET*** | | | | | x | x | | x | x | x | x | |
| **LEITURA LIVRO: INFÂNCIA DE GRACILIANO R.** | x | x | x | x | | | | | | | | |
| **FILME: ERA UMA VEZ UM SONHO** | | | | | | | x | | | | | |
| **FILME: VIVA- A VIDA É UMA FESTA** | | | | | | | x | | | | | |
| **LEITURA DO LIVRO: PSICOGÊNESE** | | | | x | x | x | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ENTREVISTA DE EMILIA FERREIRO A NOVA ESCOLA** | | | | | | | | x | | | | |
| **LIVRO: AS AVENTURAS DA ESCRITA** | | | | | | | | | | x | | |
| **LIVRO: O LIVRO DA ESCRITA** | | | | | | | | | | | x | |
| **LIVRO ALFALETRAR** | | | | | | | | | x | x | x | x |
| **FICHAS DE LEITURA DIVERSAS** | x | | x | | | | x | x | x | x | x | x |
| **I ENCONTRO DE TERTÚLIA** | | | | | | | | | | | | x |
| **APRESENTAÇÃO RESUMO** | | | | | | | | | x | x | | |
| **APRESENTAÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA** | | | | | | | | | x | x | x | x |

Quadro 2: Atividades desenvolvidas no PIBID pedagogia em Palmas/UFT em 2021.

Em 2021, compartilhamos alguns livros, filmes, vídeos e cards. Um dos livros compartilhados foi "Infância" de Graciliano Ramos (2020) observei que tem uma linguagem diferente da de Paulo Freire, diferenças nos vocabulários com palavras desconhecidas por mim. Graciliano Ramos fala de sua infância e apresenta vários capítulos relatando suas vivências, percepções, aventuras, tristezas, frustrações, alegrias, etc.

Ainda sobre o livro, no tema "Escola", ao realizar a leitura do sétimo parágrafo que dizia: "A notícia veio de supetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes. Eu me comportava direito: encolhido e morno deslizava como sombra. As minhas brincadeiras eram silenciosas. E nem me afoitava a incomodar pessoas grandes com perguntas" RAMOS, 2020, pg.127.

Diante do exposto compartilhei na Tertúlia que: Havia observado que Graciliano ficou indignado de ser enviado para escola, para ele representava um lugar de crianças que se comportavam mal e ele não era assim, ao contrário, se comportava direito. Ele criou na sua mente que a escola era um lugar horrível e que os pais estavam cometendo uma injustiça de enviá-lo para a escola. Assim acontece com algumas crianças que no início de sua jornada escolar apresentam dificuldades e resistência para ficarem no âmbito escolar, desta forma, elas dão birras, choram, jogam-se no chão, mordem etc.; pois, na visão da criança, o melhor lugar para elas é no aconchego do lar, perto dos pais, da família.

Ainda sobre o livro Infância de Graciliano Ramos no tema Intitulado "Inferno". relata que:

> Minha mãe irritou-se, achou-me leviano e estúpido. Não tinham estado no

> inferno, mas eram pessoas instruídas, aprendiam tudo no seminário, nos livros. Senti forte decepção: as chamas eternas e as caldeiras medonhas esfriaram [...] minha mãe esteve algum tempo analisando-me, de boca aberta, assombrada. E eu, numa indignação por se haverem dissipado as tachas de breu [...] (RAMOS, 2020, p.86).

Uma parte do livro bastante inusitada e interessante. Compartilhei das minhas experiências que de forma alguma outrora poderíamos contestar discordar das palavras dos mais velhos, era inadmissível e tudo deveria ser aceito, devendo as crianças ficarem caladas e quietas. Nesta temática, Graciliano Ramos (personagem) contestou e discordou totalmente da existência do inferno. Primeiro ele perguntou se a mãe dele já estivera no local? Depois perguntou se os padres haviam estado lá?

Diante deste contexto a mãe de Graciliano perdeu a paciência, descalçou-se e lhe aplicou várias chineladas. Mesmo tendo levado uma “taca” ele não mudou de opinião e continuou acreditando que o inferno não existia. A mãe dele até tentou explicar para o filho, mas teve argumentos o suficiente para lhe convencer do contrário.

Após a leitura do livro, a professora sugeriu que assistisse a dois filmes, um deles com o título “Era uma vez um sonho” lançado em 2008, tendo como diretor Breno Silveira, que retrata uma família em que a mãe (Bev) era dependente química. O filme apresenta a infância e a adolescência do ator principal J.D, é um filme baseado em fatos reais. A parte que mais me chamou a atenção foi no momento que as meninas filha da matriarca (avô) precisaram ficar trancadas dentro do armário, pois seu pai estava chegando bêbado. Lembrei-me da minha infância e adolescência em que muitas vezes precisávamos nos abrigar nos vizinhos ou nos bancos da igreja para fugir da violência do meu pai que chegava bêbado em casa, quebrava tudo e queria bater na minha mãe.

Outra parte que desejo partilhar é quando Lindsay e J.D estavam tentando conseguir um local para internar a mãe, pois ela não poderia mais permanecer no hospital. E quando finalmente J.D consegue um local e consegue juntar seus cartões e os cartões passam, a mãe se recusa a ficar. J.D perde a paciência e acusa que a irmã Lindsay está defendendo a mãe, e Lindsay responde ao irmão que ela não pode defender a mãe, que o que ela está fazendo é tentando perdoá-la e se o irmão não fizer o mesmo, ele nunca vai conseguir sair do que estar tentando sair.

Uma frase deste filme que desejo não esquecer foi dita ao final do filme por J.D: “Minha família não é perfeita! Mas eles me fizeram ser que eu sou e me deram oportunidade de que eles nunca tiveram”. A experiência obtida com o filme é que todas as famílias possuem problemas e adversidades, mas a perseverança e o perdão as tornam capazes de vencer os obstáculos.

O outro filme que mencionarei é “A vida é uma festa” lançado em janeiro de 2018, conta sobre um jovem que sonhava se destacar como um músico talentoso. Quando comecei a assistir ao filme, lembrei-me de uma reportagem em que no México é comemorado o dia

dos mortos. O feriado do dia 02 de novembro é como o filme assistido, ganha cores, música e muitas caveiras e conforme a tradição, os mortos têm permissão de voltar ao mundo dos vivos para visitar as famílias.

Uma parte que observei ser muito emocionante foi quando Miguel retornou do mundo dos mortos e pegou o violão para cantar com a bisavó (Inês) para ela se lembrar de Héctor (seu pai). A vozinha que estava caladinha e parecia muitos dias sem falar nada, de repente, começou a cantar alegremente. Interessante que ela havia guardado todas as letras das músicas do pai. O filme enfatiza que nunca devemos nos esquecer dos nossos familiares. Nunca devemos esquecer-nos do amor que une a família, do amor que a família sente.

Desta forma, em abril de 2021, iniciamos a leitura do livro - “A Psicogênese da Língua Escrita” das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007), em que eu aprendi sobre alfabetização e letramento que até então acreditava ser correta a forma como havia aprendido. O livro esclarece sobre as fases de aprendizagem (nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico), apresentam as hipóteses de escrita e suas características, apresentando imagens e exemplos de crianças que mostram a escrita em cada fase, sendo fundamental a professora alfabetizadora se apropriarem destes conhecimentos para identificar em sala de aula em que fase cada criança se encontra.

> Emília Ferreiro e Ana Teberosky, no final dos anos 1970, no marco de referência da teoria de Piaget sobre processos de construção de conceitos pela criança, realizaram pesquisa, replicada e aprofundada por Ferreiro em muitas outras pesquisas nas décadas seguintes, investigando a história da conceitualização da escrita alfabética pela criança ao longo de seu desenvolvimento. Construíram, assim uma teoria, a psicogênese da escrita: um modelo explicativo da gênese (da origem) dos processos cognitivos (psíquicos) que conduzem a criança, ao longo de seu desenvolvimento, à progressiva construção do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da língua por letras (Soares, 2020, p.55).

Após a publicação do livro de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a concepção de alfabetização foi mudada. O que antes era visto e tido como correto, passou a ser visto com um novo olhar. É interessante que as primeiras tentativas da escrita de uma criança não são mais consideradas como rabiscos, mas uma tentativa de escrita. No ensino o que antes era considerado errado com 4 ou 5 anos passou a ser visto como uma atitude positiva.

Em entrevista a revista Nova Escola (2021), Emilia Ferreiro afirma que existe um grande número de professores tradicionais que continua utilizando cartilhas e que é uma dificuldade para a mudança de fato acontecer. As tecnologias trouxeram mudanças significativas o e-mail que não tem regras definidas substitui as cartas e é utilizado de maneira formal e informal, e não tem uma normatização definida (NOVA ESCOLA, 2021).

Em um dos nossos encontros via *Google Meet* mês de maio de 2021, estávamos comentando sobre “Psicogênese da Língua Escrita” capítulo 4, o qual participei com comentários das páginas 124 e 125 que apresenta exemplos de escrita de 4 crianças de classe média em que se analisa sobre as razões que conduzem as crianças a pensar que o

artigo não está escrito. Nas respostas das crianças o artigo é como parte de algo, de algum nome. Uma criança por nome Paula, quando perguntada em espanhol (LA)? Ela respondeu "com duas letras já te disse que não se pode ler!"

De acordo com as autoras, quando as crianças pronunciam o texto oralmente ela insere o artigo. Observando do ponto de vista da criança é que a escrita do artigo se faz "supérflua", por que uma vez escrito o substantivo, a escrita do artigo não é necessária, esta pode ser uma das razões.

O livro Aventuras da escrita da escritora Lia Zatz (1991), lido em outubro de 2021, leva à reflexão inicialmente sobre como seria o mundo e as interações sociais se não existisse a escrita. Como poderia o homem se expressar, demonstrar seus sentimentos, sorrir ao ver uma apresentação? O livro apresenta o cotidiano de uma menina chamada Diana de 5 anos de idade. Faz menção aos escoteiros e aos índios e de como fazem para indicar o local por onde passaram. Explica o que é a escrita e para que serve; para que serve os números, os sinais e formas geométricas. Pintar seria a mesma coisa de escrever? Conta em especial a história dos desenhos que viraram letras e dos locais onde tudo começou (Mesopotâmia, Egito e China) e como realizavam seus primeiros registros.

O livro é bastante envolvente com uma história que prende a atenção, também é acompanhada por imagens. A parte sobre as marcações nas árvores e os galhos de árvores no caminho, remete a lembrança da história de João e Maria que deixou o caminho marcado com pão. Só que de forma diferente da história de João e Maria, que o pão foi comido pelos passarinhos, as marcações nas árvores para os viajantes dificilmente podem ser desfeitas.

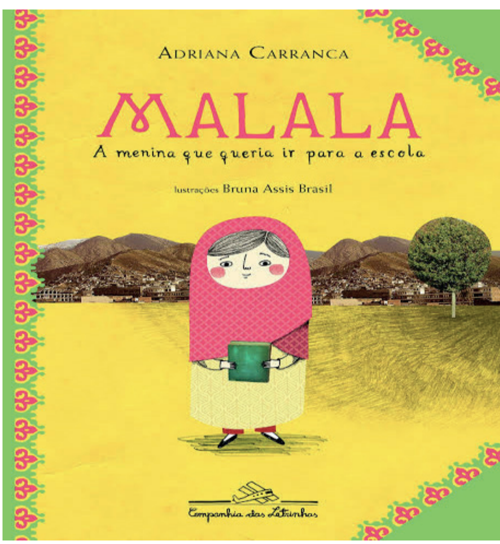
Outro livro também discutido foi "O livro da Escrita: o homem e a comunicação" de Ruth Rocha e Otávio Roth (2000), em que apresentam o percurso histórico de como aconteceu a invenção da escrita, apresentam como cada civilização fizera no início de suas percepções ao ato de escrever. Os Babilônios desenvolveram uma escrita adequada ao uso de lajotas de barro; os egípcios chegaram a inventar uma escrita fonética que cada som tem um símbolo, ou uma letra; os fenícios adaptaram o alfabeto fonético egípcio e criaram um alfabeto de 24 letras. Ainda hoje alguns povos ainda utilizam a escrita pictográfica e ideográfica. Os japoneses utilizam quatro escritas diferentes. Os gregos adotaram o alfabeto fenício, porém, criaram novas letras. Os romanos herdaram o alfabeto grego, mas fizeram adaptações, como a utilização dos pezinhos nas letras.

Desta forma, compreendi com a leitura que à escrita bem codificada dos babilônios, talvez quisessem ser entendidos somente entre eles mesmos, para se prevenir de ameaças de outros povos, enfim não compreendi a finalidade. A forma que escolheram para escrever era bem difícil, pois utilizavam barro mole para escrever em um pequeno bastão de madeira ou ferro. A base ou pezinhos das letras sempre achou se muito bonito e um capricho desde e a minha infância e não sabia que por detrás havia uma história que conta de sua criação e essas letras se chamam de serifas. PIBID é cultura.

Após experienciar diálogos, leituras e escritas iniciei a mediação com tertúlias via *Google Meet* na Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Rodrigues Monteiro, localizada na Avenida Francisco Galvão da Cruz - Centro (Taquaralto), Palmas - TO, 77064-016. A escola tem capacidade para receber 500 alunos e possuí 16 salas de aula. A escola atende as séries iniciais do ensino fundamental, da seguinte forma: 6 turmas – 2º ano: 25 alunos em cada turma, 4 turmas – 3º ano: 35 alunos em cada turma, 6 turmas – 4º ano: 35 alunos em cada turma.

Para que as Tertúlias via *Google Meet* acontecessem em tempos de pandemia elaborava cards e publicava no grupo de WhatsApp da escola uma semana antes para que os alunos pudessem ler e trazer contribuições, e também disponibilizava os livros em PDF. As tertúlias realizadas transcorreram bem na escola e tivemos participação expressiva dos alunos durante as transmissões.

Nas tertúlias dialogamos sobre os livros de “Malala, A Menina Que Queria Ir Para A Escola” da autora Adriana Carranca (2015); “Vicente o diferente” das autoras Ana Amélia Cardoso e Maria Luisa Magalhães Nogueira (2020); “A casa dos animais” da autora Kerliane Uchôa (2018); “A história do eu, tu e ele” um vídeo do youtube que foi transformado em pdf e apresentado via *Google Meet*; e “Cadernos de Rimas do João” do autor Lázaro Ramos (2015). Segue abaixo algumas imagens dos cards utilizados:



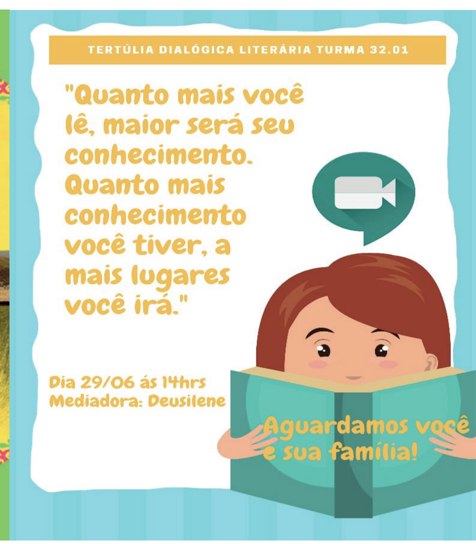




Imagem 1: Malala - A menina que queria ir para a escola

Fonte: Google imagens, 2021. Fonte: Elaborado pela autora, 2021.







Imagem 2: Vicente o Diferente

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Imagem 3: A casa dos animais

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.







Imagem 4: A história do Eu, do tu e do Ele

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Imagem 5: Caderno de Rimas do João

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Durante as tertúlias, a professora supervisora e professora regente também apresentavam contribuições sobre a temática abordada. Assim, com o retorno das aulas presenciais em 2022, também se organizou a escala para que eu estivesse em sala

ministrando tertúlias. O estágio acontecia uma vez por semana, no período de 4 horas, sendo duas horas demanda da escola e outras duas horas dedicadas à tertúlia dialógica em sala de aula. Assim, seguindo a proposta irei apresentar as atividades desenvolvidas no PIBID em 2022, o que foi feito e como aconteceram, seque abaixo quadro com as atividades de deste período:

| ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBID PEDAGOGIA EM PALMAS/UFT | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Jan. | Fev. | Mar. | Abr. | Mai. | Jun. | Jul. | Ago. | Set. | Out. | Nov. | Dez. |
| **INICIAÇÃO PRESENCIAL NA ETI LUÍS RODRIGUES** | x | x | x | | | | | | | | | |
| **LIVRO ALFALETRAR** | x | x | x | | | | | | | | | |
| **FICHAS DE LEITURA ALFALETRAR** | x | x | x | | | | | | | | | |
| **ENCONTROS PRESENCIAIS NA UFT** | x | x | x | | | | | | | | | |
| **RELATÓRIO FINAL** | | | | x | | | | | | | | |

Quadro 3: Atividades desenvolvidas no PIBID pedagogia em Palmas/UFT em 2022.

A primeira tertúlia presencial em sala de aula aconteceu de forma tranquila e sem intercorrência. Os livros utilizados foram: "Os bichos que tive" da autora Sylvia Orthof (2005); "O menino azul" das autoras Cecília Meireles e Lúcia Hiratsuka (2004); e "Ernesto" da autoraBlandina Franco (2016). Sendo que, de forma remota como de forma presencial em sala de aula as crianças demonstravam interesse e curiosidade e participavam ativamente das tertúlias. Segue abaixo a imagem de um encontro presencial:



Imagem 6: Tertúlia Dialógica presencial na ETI Luís Rodrigues "O menino Azul"

Fonte Imagem da autora, 2022.

Os encontros presenciais também aconteciam na UFT, o livro que estávamos dialogando era Alfaletrar de Magda Soares (2020). A autora apresenta um estudo realizado em um Núcleo de Alfabetização no município mineiro de Lagoa Santa. Nos capítulos do livro Magda Soares apresenta o conceito de Alfabetização e Letramento e como são processos cognitivos e linguísticos diferentes. A alfabetização é o processo de aprendizagem da escrita alfabética e o letramento a capacidade de aprender a utilizar a escrita nas práticas sociais e pessoais.

A autora também discorre sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, que inicialmente a criança aprende que cada palavra é uma cadeia sonora representada por um conjunto de letras, sendo que a melhor forma para alfabetizar uma criança é através de pequenos textos.

> A leitura de frases é o passo inicial para o desenvolvimento da fluência na leitura. Para isso, atividades podem ser desenvolvidas: depois de ler silenciosamente a frase, as crianças leem em coro em voz alta, em seguida ouvem a professora. Ser capaz de ler e compreender textos, é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, objeto do ciclo de alfabetização e letramento (Soares, 2020, 200).

Contudo, com a leitura do livro compreendi que para a criança se apropriar da escrita alfabética é necessário inserir-se nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita. O domínio da escrita abre um leque de oportunidades e possibilidades de interação para a criança, sendo a produção de textos fundamental para que a criança domine o sistema alfabético.

## RESULTADOS E DISCURSSÕES

Minha participação nas atividades no PIBID/Pedagogia em Palmas/UFT possibilitou-me uma experimentação prática de vários conceitos estudados no decorrer do curso. No papel de estar dentro da escola de tempo integral Luiz Rodrigues Monteiro pude observar que dentro da escola entende-se melhor a prática pedagógica e como as interações acontecem.

De acordo com Freire (1997, p.50):

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Entendo que uma educação que proporciona a reflexão consegue humanizar seus estudantes, somente através de um processo de conscientizações e diálogos, o qual compõem o que Freire denominou como educação problematizadora, as pessoas poderão deixar de serem tratadas como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel na história e no mundo (MENDONÇA, 2008, p. 21-37).

Desta forma, Mizukami (2004, p. 282) relata que "tanto a universidade quanto a escola são instituições formadoras, que devem dialogar e trocar quando se vislumbrar a formação desse futuro profissional no espaço escolar". O que pode ser observado através das respostas sobre as experiências das bolsistas, na medida em que o estudante possui dois suportes e culturas distintas que é a figura do bolsista supervisor (cultura escolar), e a figura do professor coordenador (cultura universitária).

É possível perceber a troca de experiências entre o PIBID e a escola, se considerarmos as possibilidades de formação e organização que esta proporciona aos alunos bolsistas. Os futuros professores vivenciam momentos únicos que produzem conhecimento acadêmico e cientifico com a experimentação do ambiente escolar. As contribuições advindas do programa trouxeram para formação docente aprendizagens significativas para o trabalho pedagógico e experiências docentes e segurança para atuar em sala de aula.

Destarte, coloco- me a refletir na especificidade da docência e de seus desafios. O processo de reflexões e de construção da docência acontece através de reflexões, e isso se constrói com dedicação, de tempo, disponibilidades em leituras, em interação com o outro, em debates reflexivos, na interação em sala de aula com as crianças, entre outros.

Segundo Montessori apud Cunha (2008, p.59) diz que: Um educador mal preparado para observar a alma infantil e o dinamismo das nuances do seu desenvolvimento cognitivo pode calcar a sua natural necessidade para o aprendizado escolar e, consequentemente de expressar-se. É necessário manter a prodigiosa aptidão da criança que, enquanto vive plenamente, aprende.

A autora nos mostra a importância de estar devidamente preparado sempre com uma sensibilidade que nos permita um olhar atento por parte do educador, que deve atender as expectativas e proporcionar momentos importantes e significativos que destaquem as aptidões do aluno, uma vez que a criança necessita vivenciar situações de aprendizado, as quais possibilitem que a mesma possa expressar-se de forma autônoma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou reflexões sobre o PIBID/CAPES: espaço de formação inicial e aperfeiçoamento de pedagogos (as) – Experiências no PIBID/Ped Palmas – TO, considerando o momento atual vivenciado, no interior de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/Ped Palmas/UFT. O contexto de pandemia foi um momento para se reinventar, pois ninguém esperava e nem estava

preparado para vivenciar momentos de medo e muitas incertezas.

Desta forma, os encontros iniciados pelo *Google Meet* abriram novas possibilidades e novos caminhos para a docência, pois em tempos de pandemia e sem contato social a tecnologia era uma forma para o ensino e aprendizagem. O programa me permitiu como bolsistas de licenciatura em Pedagogia um aprendizado tecido em reflexões e nas leituras na íntegra de livros clássicos como: A pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; Infância de Graciliano Ramos; A Psicogênese da Língua Escrita das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky; Alfaletrar de Magda Soares, entre outros livros que proporcionaram conhecer a teoria para aliar a prática.

Através do PIBID/Ped Palmas/UFT aperfeiçoei a capacidade de escrita (fichas de leitura, relatórios), capacidade de fala (mediação de tertúlias, apresentação de resumos e relato de experiência) e também de reflexão (leituras de livros e contos, filmes assistidos entre outros) voltada para resultados reais de aprendizagem.

A aprendizagem do aluno depende diretamente da formação do docente. Entende-se que a prática docente está atrelada à teoria, que os fundamentos da alfabetização exigem estratégias especificas para serem ensinados. Assim um educador mal preparado não apresentará condições para ensinar e alcançar resultados satisfatórios. Destarte, a formação docente, ao contrário do que alguns pensam, é complexa, exige estudos e disciplina.

Portanto, a minha participação no subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/Ped Palmas/UFT, foi de suma importância para minha formação docente, tendo em vista as experiências que me proporcionou, os avanços diante das dificuldades e conquistas diante da insegurança para falar, para mim foi uma mola propulsora que ratificou a certeza da docência.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus.
Te amo Deus, tua graça nunca falha,
todos os dias eu estou em tuas mãos.
Desde quando me levanto,
até eu me deitar,
eu cantarei e contarei
a bondade de Deus.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela vida, pela oportunidade de finalizar este curso, pois foram muitas dificuldades, mas, em todas elas a boa mão do Senhor esteve comigo. “Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria, como da ciência de

Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos! Por que quem compreendeu a mente do Senhor? ou quem foi seu conselheiro? Ou quem lhe deu primeiro a ele, para que lhe seja recompensado? Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém". (BÍBLIA SAGRADA, Rm. 11.33-36, 2006, p. 1.482).Agradeço aos meus pais Marly da Silva Nascimento e Manoel do Nascimento (in memorian), por terem me criado com amor, me proporcionado pleno desenvolvimento. Aos meus irmãos Francisca Deuzeny, Daniel Nascimento e David da Silva.

Agradeço ao meu esposo Eliel Marques Sousa, por me apoiar e incentivar nos estudos, e por ser meu patrocinador, amigo e companheiro.

Agradeço aos meus filhos Nickolas Emanuel e Paulo Vinicius pela compreensão do tempo que precisei me ausentar.

Agradeço aos professores que compõem a banca examinadora, Kátia Cristina Custódio e Wagner Rodrigues Silva, em especial a professora e minha orientadora Dra. Dilsilene Maria Ayres, por me incentivar, apoiar e ter sempre uma palavra inspiradora.

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para que este momento acontecesse.

Gratidão.

## REFERÊNCIAS


BÍBLIA. Português. **Bíblia de Estudo Explicada**. Tradução de João Ferreira de Almeida Revista e Corrigida, 1ªedição, Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil,2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência: detalhamento do subprojeto (licenciatura). Edital n.02/2009.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e Aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMOSINHO, J. A. **A formação prática dos professores**: da prática docente na instituição de formação á prática pedagógica nas escolas. In:____. Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009, p.50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Histórias das Cartilhas de Alfabetização: as mais antigas. Disponível em>https://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/. Acesso em: 31 mar. 2022.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da Humanização** – A pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Relações universidade-escola e aprendizagem da docência**; algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, Raquel Lazari Leila (Org.). Trajetórias e perspectivas de formação de educadores. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatuva, v. 4, n.7, p. 129-138, 2000. Disponível em: https://interface.org.br/publicacoes/antonio-novoa-universidade-e-formacao-docente-4/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

NOVA ESCOLA. **Emilia Ferreiro: ''O momento atual é interessante porque põe a escola em crise'**. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise. Acesso em: 28 mar. 2022.

NOVA ESCOLA. São Paulo, out. 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao.Acesso em: 29 mar. 2022.

O que é o PIBID. Disponível em: https://www.uece.br/pibid/instituicional/o-que-e-o-pibid/. Acesso em: 15 jun. 2023

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 50 ed. Rio de Janeiro, Record, 2020.

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **O livro da Escrita: o homem e a comunicação**. Editora: Melhoramentos, 6ª ed.2000.

SARMENTO, Teresa.. **Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão**. FORMOSINHO, J. (Org.). Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Ação Docente. Porto: Porto Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

ZATZ, Lia. **Aventura da Escrita: história do desenho que virou letra**. 27 ed. Coleção Viramundo. Editora Moderna. São Paulo, 1991.

# CAPÍTULO 2

# ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO DOCENTE

*Data de submissão: 18/06/2023* *Data de aceite: 04/07/2023*

**Aline Juliana Oja Persicheto**
Universidade Estadual do Norte do Paraná - Jacarezinho
http://lattes.cnpq.br/2188739761162603

**RESUMO:** O ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais da escolarização fundamental é dotado de especificidades quando comparado ao trabalho desenvolvido nas demais etapas da Educação Básica. Tal aspecto é confirmado em razão de ser ministrado por um professor multidisciplinar, em geral, formado em cursos de licenciatura em Pedagogia. O presente texto apresenta as contribuições de uma proposta de formação continuada para o estudo e a reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças na área de Ciências Naturais, com o objetivo de aprimorar os saberes docentes das professoras participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada. Ensino de Ciências Naturais. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Saberes Docentes.

## TEACHING NATURAL SCIENCES TO CHILDREN: THE CONTRIBUTIONS OF CONTINUING EDUCATION TO TEACHING WORK

**ABSTRACT:** The teaching of Natural Sciences in the early years of fundamental schooling is endowed with specificities when compared to the work carried out in the other stages of Basic Education. This aspect is confirmed by the fact that it is taught by a multidisciplinary teacher, in general, trained in undergraduate courses in Pedagogy. This text presents the contributions of a proposal for continuing education for the study and reflection of the pedagogical work developed with children in the area of Natural Sciences, with the aim of improving the teaching knowledge of the participating teachers.

**KEYWORDS:** Continuing Training. Teaching of Natural Sciences. Early Years of Elementary School. Teaching Knowledge.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais da escolarização fundamental é dotado de especificidades quando

comparado ao trabalho desenvolvido nas demais etapas da Educação Básica. Tal aspecto é confirmado, notadamente, em razão de ser ministrado por um professor multidisciplinar, em geral, formado em cursos de licenciatura em Pedagogia. A atuação desse docente é marcada pela necessidade de contemplar conhecimentos de diversas áreas, relativos à criança e ao seu desenvolvimento, por exemplo, além de componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais, assim como outros prescritos na atual referência curricular para as escolas brasileiras: a Base Nacional Comum Curricular.

A referida característica, ou seja, o fato de ser considerado polivalente, faz com que o trabalho desse professor se revista de alta complexidade, já que exige a imersão em diferentes áreas de conhecimento, no sentido de dominar os seus principais conceitos, além da capacidade de transformá-los, de modo criativo, em aulas adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças em determinada fase escolar.

Considerando essa complexidade e os impasses oriundos da prática pedagógica dos professores multidisciplinares, elegeu-se a área de Ciências Naturais como foco de uma pesquisa colaborativa desenvolvida com professores, já que pesquisadores da área (DUCATTI-SILVA, 2005; VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012; VOLTARELLI, 2021) têm indicado a dificuldade dos docentes no domínio de certos conceitos da área científica, assim como os desafios na elaboração de aulas, para além do viés expositivo e com foco no livro didático. Para tanto, foi desenvolvido um estudo que propôs uma ação formativa, no campo da formação continuada em uma escola pública, centrado nas necessidades docentes como eixo norteador do processo de aprendizagem profissional do professor na área de Ciências Naturais.

Neste sentido, o presente texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado publicada no ano de 2016 e que dialoga com estudos recentes na área de formação docente, analisando as possíveis contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores. A referida pesquisa de doutorado optou por atuar junto aos docentes no contexto de trabalho para conhecer a prática pedagógica desses profissionais e refletir sobre possíveis enriquecimentos e mudanças que pudessem aprimorar a atuação profissional na área de Ciências Naturais. Para tanto, foi proposto a um grupo de professoras de uma escola pública que atende a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que participassem de um trabalho compartilhado de estudo e reflexão sobre o ensino de Ciências Naturais, com o intento de auxiliá-las no desenvolvimento das aulas, assim como no levantamento de fontes de estudo e pesquisa para fundamentar o trabalho pedagógico.

As participantes foram quatro professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em turmas de 2º, 4º e 5º ano e a proposta central consistiu na elaboração de um acervo de atividades de Ciências Naturais como resultado de um percurso de reflexão conjunta, a partir de encontros coletivos realizados no espaço da

escola, a elaboração de planos e aula e registros reflexivos sobre esse trabalho. Neste texto, serão apresentados os dados referentes ao processo de elaboração dos planos de aula pelas professoras, estabelecendo um diálogo com estudos recentes que abordam a relevância da formação continuada para potencializar o processo de aprendizagem do professor, tendo em vista a natureza complexa desse trabalho.

## ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A importância do ensino de Ciências Naturais no âmbito da Educação Básica, "[...] é reconhecida por pesquisadores da área em todo o mundo, havendo uma convergência de opiniões quanto aos seus objetivos, tendo em vista as inúmeras inter-relações que o ser humano mantém com o ambiente e vice-versa e as demandas que isso gera para a formação dos sujeitos" (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012, p. 856).

Contudo, observa-se, muitas vezes, que a área de Ciências Naturais, enquanto componente curricular, possui presença limitada na rotina escolar, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que a prioridade das aulas é reservada, principalmente, aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (OJA-PERSICHETO, 2016). Tais aspectos favorecem a construção de um espaço residual para as aulas de Ciências Naturais, nos primeiros anos da Educação Básica, fato que pode comprometer uma formação científica de qualidade dos estudantes, desde a infância.

Considerando tais aspectos, vale acrescentar outra particularidade do ensino de Ciências Naturais no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já destacada no início do presente texto, e que se refere ao caráter multidisciplinar do professor responsável por esse trabalho. Com isso, reitera-se a emergência de conhecer as necessidades e dificuldades oriundas da atuação docente na área mencionada, com o intuito de promover propostas formativas que possam (re)configurar a prática pedagógica, afinal

> [...] muitos docentes deste nível de ensino, apesar de reconhecerem a importância da educação científica, não a concretizam em suas aulas porque se sentem inseguros para desenvolver um trabalho sistematizado com as crianças, em função de uma formação docente precária quanto ao embasamento conceitual para o trabalho com ciências; entre outras. (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTO, 2012, p. 855).

Ademais, a amplitude da formação docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia pode não favorecer uma preparação efetiva para a atuação profissional, já que, em muitos casos, não consegue alcançar, qualitativamente, o grande contingente de temáticas que contemplam a base de conhecimento para o ensino, ocasionando deficiências em algumas áreas, como é o caso das Ciências Naturais (DUCATTI-SILVA, 2005; OVIGLI; BERTUCCI, 2009; VIVEIRO; ZANCUL, 2012; VIVEIRO; ZANCUL, 2013). Assim, ao finalizar a graduação, o professor, recém-formado, pode apresentar lacunas em sua aprendizagem que refletirão

na construção de sua prática pedagógica e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, corrobora-se com a necessidade de oferecer condições objetivas para a continuidade do processo formativo no contexto de trabalho, em razão desses apontamentos.

No âmbito do ensino de Ciências Naturais,

> a formação de professores coloca-se como elemento essencial para o desenvolvimento da Educação Científica das crianças. Sabe-se que uma das grandes críticas referentes à formação docente é o ensino de forma fragmentada, conteudista e focalizado no desenvolvimento linear das crianças, como se fosse algo que ocorresse da mesma forma para todas elas (VOLTARELLI; LOPES, 2021, p. 6).

Ainda que a formação inicial apresente certas deficiências intrínsecas à aprendizagem docente nessa área, pois as disciplinas que abordam o ensino de Ciências Naturais têm, geralmente, um espaço reduzido para discussão e reflexão nas licenciaturas em Pedagogia (OVIGLI; BERTUCCI, 2009), não é esperado, em contrapartida, que esse momento inicial contemple “todos” os conhecimentos necessários à formação e atuação docente. Nem é esperado, inclusive, que a formação inicial ofereça produtos “prontos e acabados”, como receitas infalíveis para os professores seguirem à risca com suas turmas de alunos. O que se almeja, de fato, é que nos cursos de licenciatura em Pedagogia exista a problematização do ensino de Ciências Naturais para as crianças pequenas, com o objetivo de

> oportunizar aos professores em formação diálogos e interações com as crianças, bem como a ação-reflexão sobre a prática docente. Para que isso aconteça é necessária a ampliação dos espaços formativos e das parcerias entre instituições, pois a universidade sozinha não dá conta de proporcionar todas as interações, vivências e reflexões necessárias à formação de professores. É necessário buscar outros espaços que potencializem essa formação e a escola é um deles (VOLTARELLI; LOPES, 2021, p. 2).

Neste contexto, frisa-se a necessidade de conceber a formação docente como um processo permanente de aprendizado, por meio de ações constantes de estudo, pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica e seus desdobramentos em diferentes contextos ao longo do tempo. Por esse motivo, este trabalho volta-se para o cenário da formação continuada, visando analisar a contribuição desse processo formativo para potencializar essa característica marcante inerente à docência, ou seja, a constante de construção de saberes sobre a prática profissional.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FOCO

Desde a década de 1990 é notável uma evolução na investigação dos professores em exercício (MARCELO GARCÍA, 1999), sendo que, nos últimos anos, algumas pesquisas indicaram que as propostas formativas no campo da formação continuada não têm contribuído de maneira eficaz para promover o desenvolvimento profissional dos

professores, mudanças e transformações na prática docente, assim como a construção da identidade e saberes profissionais (CANÁRIO; BARROSO, 1999; CANDAU, 2003; IMBÉRNON, 2010). Segundo Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 373),

> ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

O processo de configuração das propostas de formação continuada no cenário brasileiro tem considerável impulso a partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em1996, indicando aspectos legislativos e normativos inerentes às ações políticas que visavam orientar as ações formativas nessa área (GATTI, 2008). Neste percurso, algumas iniciativas se estruturaram, considerando a realidade nacional, resultando, de um lado, apontamentos referentes aos limites de cursos estruturados e destinados para o período após a graduação, e, de outro, ações concebidas como um processo amplo e genérico,

> [...] compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância [...] (GATTI, 2008, p. 57).

Conforme explica Gatti (2008), o surgimento desta diversidade de propostas para formação continuada, notadamente, aquelas que ocorrem em cursos oferecidos em diferentes modalidades e espaços (na esfera *lato sensu*, a distância, de extensão, dentre outros) reflete uma condição histórica que demonstra as inúmeras necessidades da sociedade contemporânea, reveladas, assim,

> [...] nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

No contexto brasileiro, o que passou a ocorrer foi, de certa forma, "o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos". Vale frisar que essa tendência "[...] responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação" (GATTI, 2008, p. 58).

Além dessas representações, outros modos de conceber a formação continuada

foram disseminados no cenário brasileiro, tais como

> de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (ALVARADO-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374 ).

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) asseveram que tais considerações favoreceram a construção de um panorama em que expressões como capacitação, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, dentre outras, começaram a identificar alguns destes processos formativos, constituindo, de acordo com suas respectivas especificidades, relações com "uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro" (ALVARADO-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375). Destarte, nesta visão, "[...] os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem" (ALVARADO-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375).

Tal situação releva, ainda, outro aspecto que tem contribuído para o insucesso das propostas de formação continuada de professores: a persistente hierarquização entre os campos de conhecimento teórico e prático, sendo necessário " '(des)dicotomizar' os saberes teóricos e práticos, e ao mesmo tempo, '(des)hierarquizá-los'. Não se pode compreender a prática como um arsenal de 'receitas pedagógicas' para ensinar bem, tampouco a teoria como explicações ou como resoluções para a prática" (MORUZZI; PÁTARO; PÁTARO, 2010, p. 16).

Convém enfatizar que ao longo de seu percurso de formação profissional, os professores aprendem por meio de fontes diversas, ou seja, com as teorias, com as práticas, com as pessoas (com os alunos, suas famílias, com a comunidade, com seus pares, etc.) e também com os contextos de trabalho. Tal concepção reafirma uma ideia defendida por vários estudiosos, tais como Tardif (2008) e Shulman (1987) de que esses profissionais constroem seu próprio conhecimento. Ademais, nesse percurso aprendizagem constante, o professor passa por diferentes fases e situações, com necessidades formativas peculiares para cada etapa de sua vida profissional (HUBERMAN, 1992). Todavia, ainda que os professores consolidem sua experiência conforme avançam na carreira, frente a um novo desafio ou situação imprevista, por exemplo, precisam lançar mão de seus conhecimentos e saberes, que, em alguns casos, ainda não estão consolidados ou não foram desenvolvidos.

No que diz respeito aos saberes docentes, Tardif (2008) defende o seu caráter plural, identificando-os em quatro grupos: os **saberes da formação profissional**, elaborados a partir da contribuição das Ciências Humanas e da ideologia pedagógica à educação, e

são oferecidos pelas instituições de formação de professores, os **saberes das disciplinas** que são difundidos e eleitos pela instituição universitária, agregando-se à prática docente por meio da formação inicial e continuada dos professores, os **saberes curriculares** que são constituídos pelos que a instituição escolar oferece como os elementos que serão ensinados aos estudantes, e, por fim, os **saberes da experiência** ou **práticos** que são elaborados pelos docentes em seu exercício de trabalho diário.

Reitera-se, desse modo, a importância de conceber a formação do profissional em exercício como um processo permanente de aprendizagem, sempre inacabado. Portanto, a concepção aqui defendida considera o professor como um profissional que elabora saberes sobre o seu trabalho, de maneira autônoma e reflexiva, em situações distintas, nos contextos de formação e atuação (CONTRERAS, 1997; MARCELO GARCÍA, 1999; PIMENTA, 2012, TARDIF, 2008). Corrobora-se, ainda, com o uso de abordagens formativas que considerem o docente como parte potente de seu desenvolvimento profissional, em que os seus saberes e não-saberes possam ser considerados em propostas desenvolvidas de maneira colaborativa. Afinal,

> várias são as formas de trabalho que atualmente vê sugerindo estratégias no sentido de valorizar a experiência docente que acontece em sala de aula, em especial nas escolas básicas. Esse movimento busca articular os saberes produzidos no âmbito acadêmico, em geral vistos como hierarquicamente superiores, aos saberes produzidos cotidianamente pelos docentes em suas escolas [...] (MORUZZI; PÁTARO; PÁTARO, 2010, p. 16-17).

Com isso, reafirma-se a ideia que esse tipo de trabalho possa “[...] fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores [...]” já que o trabalho colaborativo pode oferecer subsídios que potencializem a prática pedagógica. (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

Neste estudo, compreende-se “formação continuada” como um processo formativo voltado aos professores em exercício e que interfere no percurso permanente de aprendizagem docente, principiado pelo contexto de formação inicial e influenciado, anterior ao período institucionalizado do aprendizado profissional, por elementos pessoais, referentes à história de vida do indivíduo, por exemplo. Consequentemente,

> essa construção da formação é contínua e não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a um determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras (ALVARADO-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Dessa forma, busca-se atentar para os processos formativos dos professores em exercício, na medida em que a concepção predominante referente à formação continuada tem sido questionada por fatores diversos, dentre eles, o fato de que muitas iniciativas de desenvolvimento profissional são realizadas, geralmente, fora do contexto escolar

(MARCELO GARCÍA, 1999). Ademais, em alguns, casos fundamentam-se em um modelo de "[...] educador ideal que não existe" (IMBÉRNON, 2010, p. 39).

Considerando esses desafios, alguns estudiosos (CANÁRIO, 1998; MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2002; ALVARADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010) recomendam a adoção da escola como um local privilegiado de formação e aprendizagem da profissão docente, pois permite que a proposta se integre à rotina de trabalho dos professores, buscando a construção do caráter coletivo e colaborativo da ação educativa.

Contudo, para que tais ações sejam desenvolvidas de modo qualitativo

> são necessárias condições que os viabilizem como, por exemplo, a organização da gestão institucional na qual seja previsto o tempo e diversos recursos para sua realização. A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição educativa e/ou de formação de professores. O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas socioculturalmente para que ela se desenvolva (ALVARADO-PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 371).

Tais considerações reiteram a necessidade de conceber o trabalho docente como uma rede de ações compartilhadas entre todos os envolvidos, direta e indiretamente, com a educação escolar das crianças no âmbito da Educação Básica. Não há como penalizar o professor, exclusivamente, pela má qualidade de suas aulas e pelos resultados insatisfatórios apresentados por seus alunos, já que sua atuação depende de elementos fundamentais referentes à garantia de condições objetivas e subjetivas de trabalho. De fato, olhar para a formação docente como um caminho significativo para ampliar, de modo profundo, as potencialidades do trabalho do professor, depende da capacidade de integrar ações que ofereçam um real suporte para reconfiguração da prática profissional.

## A RECONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A primeira ação da pesquisadora no contexto da escola investigada foi a realização de um levantamento sobre o contexto escolar em questão, considerando as necessidades formativas daquele grupo de professores. Após esse momento inicial, e posterior explicação aos docentes sobre a natureza do estudo, a pesquisadora realizou o convite para que participassem do mesmo. Como resultado desse convite, quatro professoras aceitaram participar: uma do 2º ano, uma do 4º ano e duas do 5º ano.

Para o desenvolvimento do referido trabalho, foi elaborado um projeto de intervenção a ser desenvolvido com as professoras, visando a construção de momentos de diálogo, reflexão e aprendizagem coletiva. Nesses momentos, além das dificuldades no quesito didático e metodológico para a elaboração das aulas, as docentes mencionaram que a falta de domínio de alguns conteúdos da área de Ciências Naturais se constituía como um entrave, podendo comprometer a qualidade do trabalho pedagógico.

Nesse processo, além de encontros coletivos para estudo de temas de interesse do grupo na área de Ciências Naturais, houve a proposta de elaboração de planos de aula, de acordo com as temáticas que seriam abordadas pelas professoras com suas turmas e que constavam no plano de ensino da escola.

A partir das discussões coletivas, foi elaborada uma estrutura com tópicos específicos que poderia ser utilizada como referência para elaboração do plano de aula, na qual o grupo de professoras julgou adequada. O roteiro acordado para a elaboração do plano de aula continha os seguintes tópicos: disciplina, tema, conteúdo, objetivos, recursos, desenvolvimento, metodologia e avaliação. Optou-se pela realização de planos de aula com os itens acima indicados em virtude da dificuldade, apontada pelas professoras, de elaboração desse recurso para todas as aulas que compunham a rotina semanal, em razão da sobrecarga de trabalho. Isso não significa que elas desenvolviam as suas aulas sem planejamento prévio, porém, o mesmo era feito com o apoio das prescrições do material apostilado e por meio de tópicos listados em um semanário (sendo que cada professora realizava a seu modo) que utilizavam para a preparação das atividades.

O desenvolvimento dos referidos planos de aula fez parte de um percurso de construção conjunta, tanto nos encontros coletivos, como durante os diálogos entre os pares e com a pesquisadora. Para tanto, as professoras realizavam um esboço da proposta, a partir da escolha do conteúdo e compartilhavam com a pesquisadora. Após a leitura, eram indicadas algumas sugestões para elaboração da versão final e posterior desenvolvimento do trabalho com a turma, sendo agendada uma data de aplicação para ser acompanhada pela pesquisadora.

Vale ressaltar que essa proposta almejou oportunizar ações no âmbito da formação continuada, com foco no espaço da escola, que promovessem reflexões, no sentido do reconhecer a relevância da aprendizagem das Ciências Naturais na formação científica das crianças, assim como a necessidade de utilizar práticas pedagógicas diversificadas (animações, atividades práticas, imagens, etc.), que auxiliassem, significativamente, na compreensão dos conceitos abordado com os estudantes.

A origem desse trabalho pautou-se nas discussões realizadas com as professoras durante os encontros coletivos na escola, em que as docentes indicavam as suas concepções sobre o ensino de Ciências Naturais e os desafios desta prática em sua rotina diária. Na visão das professoras participantes, os principais objetivos para o ensino de Ciências Naturais nesta fase escolar, representa a necessidade de promover uma alfabetização científica já no início da escolarização. Sobre significado da expressão “alfabetização científica”, existe uma extensa literatura que trata de conceituá-la, tanto no âmbito nacional como internacional, porém, corrobora-se com Sasseron e Carvalho (2011), que a referida expressão contempla três aspectos principais na formação dos indivíduos, sendo, um deles, a compreensão básica de termos e conceitos científicos, o outro, a compreensão da natureza da Ciência e dos aspectos éticos e políticos envolvidos na produção dos

conhecimentos científicos e, por fim, a necessidade de compreender a relação Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

Foi possível verificar que durante do processo de elaboração e desenvolvimento dos planos de aula, as docentes empenharam-se em propor situações em que os estudantes se envolvessem efetivamente, por meio de perguntas e diálogos sobre o conteúdo proposto, sempre mediados pelas professoras.

Para realização deste trabalho, as professoras tiveram como recurso pedagógico orientador o material didático utilizado pela escola, que consistia em um sistema de ensino apostilado. Contudo, as docentes também usaram outras fontes de pesquisa, já que a instituição escolar também contava com um acervo de livros didáticos e paradidáticos abundante e de qualidade. Convém destacar que a *internet* representou uma ferramenta importante, sendo utilizada para estudo e aprofundamento de conteúdos que julgassem necessários e como recurso didático para exibição de pequenos filmes e animações.

A partir da análise das práticas pedagógicas das professoras no desenvolvimento dos planos de aulas elaborados, observou-se uma diversidade de posturas, saberes, procedimentos, dentre outras características, já que cada profissional possuía um perfil particular, em razão, por exemplo, do seu histórico de formação, até mesmo, dos momentos que antecederam a sua formação inicial (TARDIF, 2008).

Sobre contextualização do trabalho realizado pelas professoras, salienta-se que o percurso colaborativo de aprendizagem desenvolvido, interferiu de modo considerável na (re)constituição de seus saberes e conhecimentos, por meio de um processo de reflexão individual e conjunta sobre da prática profissional (PÉREZ GOMÉZ, 1992; SCHÖN, 1992; PIMENTA, 2012), anterior ao desenvolvimento das aulas e no decorrer da aplicação dos planos e também no momento posterior a finalização do trabalho com a turma.

Durante o desenvolvimento do projeto foi possível verificar que a prática pedagógica se reconfigurou, trazendo novas formas de trabalho na área de Ciências Naturais, redimensionando, ainda, a maneira como utilizavam o material apostilado adotado pela escola.

> Ainda que o material disponibilizasse atividades práticas, ou sugestões de aprofundamento de estudos e pesquisas, tais indicações não eram tão exploradas pelas docentes, tendo em vista alguns dos fatores já apresentados, relativos à carga horária restrita desta disciplina, a ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, dentre outros (OJA-PERSICHETO, 2016, p. 137).

No entanto, com base nas discussões promovidas por meio dos encontros coletivos, as docentes buscaram organizar melhor as suas aulas e o planejamento semanal, visando priorizar as aulas de Ciências Naturais por um viés diversificado, ou seja, para além do material apostilado. Ficou evidente que relação das professoras com o referido material didático foi reconfigurada, todavia, o mesmo não se constituiu (nem se constituía) como único

recurso pedagógico, pois elas buscavam adaptar, em razão das demandas que surgiam nas turmas, algumas atividades, acessando materiais em outras fontes diversificadas de pesquisa. Sabe-se que

> ao preparar uma aula ou elaborar o plano de ensino, o professor articula objetivos, conteúdos, técnicas e recursos de ensino, de maneira a conseguir melhores resultados na aprendizagem. Essa articulação é feita a partir de suas concepções sobre educação e ciência. Nessa produção, é importante a sua prática pedagógica, os "modelos" do que é ensinar, as condições materiais e, dependendo de como foi o processo de elaboração, também o projeto pedagógico da escola (BORGES, 2012, p. 169).

Desse modo, tais aspectos corroboram com o pensamento de Tardif (2008, p. 18) a respeito do saber docente, ou seja, o seu caráter plural, "[...] compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, proveniente de fontes variadas [...]".

Nesta proposta interventiva, os saberes experienciais (TARDIF, 2008), protagonizaram o processo de (re)construção da prática profissional, já que esse elemento foi o eixo norteador que subsidiou as reflexões e aprendizagens docentes. Ademais, ao explorarem com mais afinco o material didático, os saberes disciplinares e curriculares (TARDIF, 2008) também foram influenciados e aperfeiçoados, pois os estudos desenvolvidos com as professoras instauraram questionamentos sobre a pertinência dos conteúdos escolares na área de Ciências Naturais para cada ano escolar, culminando em metodologias de ensino mais adequadas para potencializar a aprendizagem dos estudantes.

A elaboração dos planos de aula representou, conforme a visão das professoras participantes estudo, um aliado relevante no momento da aula, já que conforme o desenvolvimento do trabalho, observavam e faziam as análises no roteiro que integrava o plano. A professora Helena explicou, por exemplo, que a partir dele "*a gente tinha que até retomar algumas coisas, você voltava, você via o que a criança apresentava, se o seu objetivo foi atendido ou não, a gente voltava*" (Fala da professora Helena).

As professoras ressaltaram que o plano de aula é um recurso que pode auxiliar no processo de reflexão sobre os resultados do trabalho pedagógico, assim, "*você retoma, não posso fazer desta forma, talvez de outra maneira, com outro recurso*" (Fala da Professora Ana).

Foi possível constatar que os saberes das professoras oriundos da formação profissional, e também os experienciais, (TARDIF, 2008) foram influenciados e aprimorados, já que os procedimentos utilizados para elaboração dos planos de aulas de Ciências Naturais, por meio do projeto, foram ampliados a partir da mobilização de questionamentos sobre "o que" e "como ensinar", por exemplo, realizando escolhas sobre o que melhor contribuiria para a aprendizagem do conteúdo para uma faixa etária específica. Dessa forma, o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1987) também foi aperfeiçoado, por meio da reconfiguração das práticas de ensino na área de Ciências Naturais.

> Como aspecto fundamental deste processo de construção e elaboração de planos de aula, também foi colocado em pauta a importância do planejamento prévio e do estudo aprofundado do conteúdo que se pretende ensinar, pois, conforme Helena indicou "***assim estamos mais preparados para explicar e também responder as dúvidas dos alunos***". Conforme a fala de outra professora, não significa que precisam saber responder a tudo, caso aconteça de não conseguirem responder a alguma questão, é totalmente aceitável que se proponha uma pesquisa para que a resposta seja a mais correta (ou próxima) possível (OJA-PERSICHETO, 2016, p. 123).

Mesmo frente ao reconhecimento dos benefícios qualitativos oriundos da elaboração e utilização dos planos de aula de Ciências Naturais, as professoras citaram alguns dos impasses que poderiam dificultar o uso qualitativo desta prática na rotina escolar, dentre eles, a sobrecarga de trabalho diário e o espaço limitado do componente curricular de Ciências Naturais na carga horária semanal. Segue abaixo um relato que ilustra essa questão:

> eu acho assim também, por exemplo, quando nós trabalhamos esses temas aqui [***desenvolvidos durante o projeto***], quanto tempo, quantas aulas, nós não ficamos em cima de um tema, não é? Se nós fossemos trabalhar todos os temas da apostila desta forma não daria 1/3 do ano o que a gente teria que ter trabalhado [...] são duas aulas semanais né? O conteúdo de ciências do 5º ano é super extenso, tem muita coisa, então se você for trabalhar desta forma, e volta e vai, a devolutiva [...] (Fala da Professora Helena).

De modo complementar à elaboração dos planos de aula, as professoras participaram da construção de um acervo de atividades, contendo uma coletânea de todo o trabalho desenvolvido por meio dos planos de aula elaborados por elas, denominado **Acervo Didático**.

> Partiu-se da hipótese de que a construção e discussão progressiva de um acervo de informações referente a questionamentos que os alunos colocam, respostas que foram elaboradas pelos professores, fontes de consulta utilizadas, atividades didáticas que os professores produziram, implementaram, avaliaram e aperfeiçoaram etc., fornece um repertório de práticas importante para a melhoria do ensino e para o desenvolvimento da autonomia e da competência profissional dos professores (OJA-PERSICHETO, 2016, p. 91).

Essa ação representou uma primeira experiência com as professoras, constituindo a elaboração de um material de apoio, identificado como um acervo de atividades.

> As docentes relataram que possuem o hábito de guardar algumas atividades para o próximo ano, porém, não de forma organizada como o grupo realizou na elaboração deste acervo. Algumas utilizavam pastas, separando as atividades por temas, outros faziam uso do computador e salvavam nesta ferramenta. No entanto, as propostas de atividades que procuravam compilar eram mais específicas para o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática. De tal modo, a realização de um acervo com atividades de Ciências foi uma novidade (OJA-PERSICHETO, 2016, p. 185).

Ao final do desenvolvimento da proposta, cada professora participante recebeu um exemplar do referido acervo. Elas gostaram de ver as suas produções como parte do Acervo Didático e enfatizaram que este material representará uma importante fonte para consulta anos seguintes,

> com referências de propostas que foram desenvolvidas por cada um, afinal, várias sugestões sobre um determinado tema já foram pesquisadas e compiladas, sendo que, no próximo ano não será preciso pesquisar tudo outra vez, mas fazer ajustes e aprimorar o material de acordo com o ano escolar e com as características da turma (OJA-PERSICHETO, 2016, p. 185-186).

Vale frisar que esse acervo tem uma característica diferenciada dos demais materiais "já prontos" e disponibilizados aos docentes nas escolas, pois foi elaborado pelas próprias professoras, ainda que tenham utilizado como referência, fontes distintas para consulta. Para a professora Helena, " *não é mais uma apostila, vamos pensar assim, que aqui cada um deu aqui a sua contribuição, foi isso que aconteceu e a gente tem uma certa experiência*" (Fala da professora Helena). Porém, considerando as diferentes características das turmas e acelerado processo de transformação dos conhecimentos, "*cada ano é um ano, a clientela, é muito difícil [...] é claro que a atividade você vai utilizar, mas na hora do relatório [o registro da aula] é diferente ...e as informações hoje em dia são muito rápidas, então, na televisão vão surgir coisas que talvez isso aqui seja defasado para passar para os alunos*" (Fala da Professora Helena).

Logo, conforme pontuado em diálogo com o grupo de professoras, o acervo precisa ser aperfeiçoado a cada ano, por meio da análise das atividades e a realização de possíveis adequações, considerando o contexto e as condições de cada situação. Tais questões reafirmam o caráter imprevisível da docência, contudo,

> o seu sentido está longe da improvisação do senso comum, visto a complexidade da tarefa com que os professores se defrontam em cada uma de suas classes a diversidade de alunos que têm sob sua responsabilidade. A improvisação tem a ver, no caso da docência, com a transformação dos conhecimentos teóricos e práticos para o atendimento de alunos específicos e de situações específicas de sala de aula, com a capacidade de variar, combinar e recombinar estratégias educativas, num movimento contínuo entre a teoria e a prática (TANCREDI, 2009, p. 44).

Tal complexidade foi reconhecida pelas professoras participantes, já que as mesmas se dispuseram integrar uma proposta de formação continuada, colocando-se na condição de aprendizes. Conclui-se que a formação continuada no contexto da escola poderá interferir, positivamente, no cotidiano das aulas, se os processos de aprendizagem oriundos desses momentos forem, de fato, incorporados à atuação do professor a partir da produção de conhecimentos que ofereçam base e sustentação para os desafios de sua prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição das propostas de formação continuada para a aprendizagem profissional dos professores depende de um processo de reflexão e análise das reais necessidades de um grupo de docentes, pois precisam ser organizadas, planejadas e desenvolvidas de maneira que atendam às suas especificidades. Ademais, precisam considerar o contexto de trabalho em que esse grupo atua, promovendo a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos por meio de um percurso de aprofundamento dos saberes necessários à (re)construção da prática pedagógica.

No que se refere ao desenvolvimento do projeto com as professoras, a repercussão do mesmo apresentou um resultado comum, tendo em vista os avanços observados na atuação profissional, porém, ainda que o grupo tenha apresentado alguns posicionamentos semelhantes no que se refere às dificuldades encontradas para o desenvolvimento das aulas de Ciências Naturais, cada professora construiu uma trajetória particular de aprendizagem. Esse percurso demonstrou que, fundamentadas em fontes diversificadas, construíram novos saberes que auxiliaram no aprimoramento da prática pedagógica, por meio da diversificação de estratégias, de recursos, promovendo uma dinâmica diferenciada das aulas de Ciências Naturais. Dessa forma, os benefícios foram favoráveis em uma via de mão dupla, isto é, tanto para a atuação doente como para a aprendizagem dos alunos.

De fato, é possível realizar um trabalho de qualidade para ensinar Ciências Naturais nos anos iniciais da Educação Fundamental, por meio do estudo e reflexão da atuação profissional, a partir de uma concepção de trabalho coletivo entre os docentes de uma instituição escolar, fortalecendo a ideia de que o fenômeno educativo não se configura de modo isolado dentro da sala de aula, mas implica em articulações, troca de saberes e experiências que nutrem positivamente a prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

BORGES, G. L. de A. **Caderno de formação: formação de professores/ didática dos conteúdos.** Universidade Estadual Paulista. Pró - Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

CANÁRIO, R. **A Escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 6, 1998.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. **Centros de formação das associações de escolas**: das expectativas às realidades. Lisboa: IIE, 1999.

CANDAU, V. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação continuada de professores**: tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

DUCATTI-SILVA, K. C. **A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP, 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MORUZZI, A. B.; PÁTARO, C. S. de O.; PÁTARO, R. F. **Formação de professores**: problemas e perspectivas. In: PASSOS, C. L. B. Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria. São Carlos: EdUFSCar, 98 p. Coleção UAB-UFSCar, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OJA-PERSICHETO, A. J. **A construção coletiva de aulas para o ensino de Ciências:** uma proposta de Formação Continuada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado. Unesp: Bauru, 2016.

OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia nas instituições públicas de ensino superior paulistas. **Revista Ciências & Cognição**, São Paulo, v. 14, n. 2. p. 194-209, 2009.

PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. in: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**. V16(1), pp. 59-77, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), p. 1-22, 1987.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 62 p. Coleção UAB-UFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIECHENESKI, J. P.; LORENZETTI, L.; CARLETTO, M. R. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME - v. 7, n. 3, p. 853-876, set./dez. 2012.

VIVEIRO, A. A., ZANCUL, M. C. de S., Ciências na formação de professores para o início da escolarização. **Anais do Encontro Nacional de Ensino de Ciências e Saúde e do Ambiente**, Niterói, RJ, Brasil, 2012.

VIVEIRO, A. A., ZANCUL, M. C. de S., A formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização: reflexões e perspectivas para a exploração da natureza da ciência, **Enseñanza de las Ciencias**, p. 3732-3736, 2013.

VOLTARELLI, M. A.; LOPES, E. A. de M. Infância e Educação Científica: perspectivas para aprendizagem docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75394, 2021.

# A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Data de aceite: 04/07/2023*

**Rafaella Sales da Silva**
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAA (2017), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Literatura, graduada em Pedagogia pela Faculdade Intervale (2022), graduada em Letras- Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru (2010). É professora efetiva de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos ao ensino de língua portuguesa, aos saberes e práticas docentes.

**Jadilson Marinho da Silva**
Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantenense dos Vales Gerais (2021), especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2022), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), Mestrado (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (Diploma reconhecido pela Universidade Federal de Goiás). Integra o Núcleo de Pesquisa em História e Cultura Política, Educação e Diferenças Culturais (AESA/ CESA). Na Educação Superior possui experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Educação Inclusiva, formação docente, avaliação e currículo.

**RESUMO:** Este artigo objetiva discutir o tratamento dado à prática de análise linguística no livro didático de Língua Portuguesa. Sabe-se que o ensino de gramática tradicional tem sido alvo de críticas sistemáticas ao longo dos anos, ademais, refletimos sobre como a concepção de língua como interação proporciona a criação da prática de análise linguística. Ainda discutimos que embora os livros didáticos desempenhem um papel importante nas aulas, eles precisam ser analisados com critérios, visto ainda apresentarem desafios

para concretizarem em suas atividades uma concepção sociointeracionista de língua.
**PALAVRAS-CHAVE:** Análise Linguística. Livro didático. Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss the treatment given to the practice of linguistic analysis in Portuguese textbooks. It is known that the teaching of traditional grammar has been the target of systematic criticism over the years, in addition, we reflect on how the conception of language as interaction provides the creation of the practice of linguistic analysis. We still discuss that although textbooks play an important role in classes, they need to be analyzed with criteria, since they still present challenges to materialize a sociointeractionist conception of language in their activities.
**KEYWORDS:** Linguistic Analysis. Textbook. Portuguese Language.

Há aproximadamente quase 40 (quarenta) anos, o ensino de gramática tradicional tem sido, no Brasil, alvo de críticas sistemáticas pela sua concentração na memorização de regras e taxonomias. Desde então, defende-se um deslocamento desse ensino para a reflexão sobre a linguagem em uso, articulada à leitura e à produção de textos. Resultado, sobretudo, de mudanças conceituais no campo do ensino de língua, orientadas, especialmente, por uma concepção interacionista de linguagem; na qual a língua é vista como espaço de interação social.

Fundamentado nessa concepção de linguagem, Geraldi (2012 [1984]) propôs, em substituição ao ensino tradicional de gramática, a "prática de análise linguística[1]" articulada aos eixos de leitura e produção de textos. É importante salientar que essa expressão não surgiu por uma preferência por novas terminologias (substituir o termo "gramática" por "análise linguística"), mas pela necessidade da criação de um novo objeto de estudo para as aulas de língua portuguesa. Para esse autor, a prática de análise se fundamenta na compreensão de que todo falante de uma língua possui capacidade linguística de refletir sobre a própria língua, isso o possibilita comparar, selecionar e tomar decisões para uso das formas linguísticas mais adequadas para as situações comunicativas que se envolve.

Geraldi, inicialmente, defendia que essa reflexão sobre os fenômenos linguísticos deveria acontecer a partir dos textos dos próprios alunos. O objetivo principal da análise linguística era a reescrita dos textos dos estudantes. Contudo, essa prática não deve se restringir à correção dos erros das produções dos estudantes, mas buscar situações para reflexão sobre a linguagem e adequação aos seus objetivos comunicativos. Logo, esse trabalho, deve se contrapor ao ensino tradicional de gramática.

Morais (2002) ao refletir sobre o termo "análise linguística" chama a atenção para a complexa ampliação do eixo de ensino de "gramática", que a partir de então, além de incluir os conhecimentos relativos à notação escrita ("adequação", "coerência" e "coesão" em gêneros discursivos diversos) e à norma[2] linguística de prestígio social (concordância verbo-

1 Essa discussão foi iniciada pelo autor em 1981, nos Cadernos da *FIDENE* e, depois, no livro *O texto na sala de aula*, publicado, em 1984, pela editora Assoeste e, posteriormente, pela Ática.
2 O conceito de norma é amplo. Uma primeira acepção é a de que norma constitui aquilo que é regular na língua, sem o

nominal), engloba aspectos que dizem respeito à discursividade ("adequação", "coerência" e "coesão" nos mais diversos gêneros discursivos). Por esse ângulo, entendemos que a "análise linguística" não é um eixo que deve ser trabalhado de modo fragmentado nas aulas de Português, mas sim, um meio de contribuir para o desenvolvimento de leitores habilidosos e escritores proficientes.

Esse novo entendimento da proposta de análise linguística defende que a reflexão sobre língua não deve se limitar apenas ao nível da palavra[3] e da frase, pois o foco é a análise sobre o texto e o discurso, atentando inclusive, para a reflexão sobre os recursos linguísticos empregados nos textos de autores consagrados e não exclusivamente às produções dos alunos. De acordo com Mendonça (2006), a "prática de análise linguística" estaria destinada "a uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos" (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Esses encaminhamentos têm sido amplamente divulgados nos últimos anos e podem ser percebidos na elaboração de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Base Curricular Comum de Pernambuco. Entretanto, os professores e os livros didáticos ao buscarem inovar o ensino de leitura e escrita, apresentam dificuldades no desenvolvimento de atividades que privilegiem a análise e reflexão sobre a língua (SALES, 2017; CAVALCANTI, 2015; MORAIS, 2002; NEVES, 1990).

Sendo assim, entendemos ser importante refletir sobre o modo como os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) têm tratado no desenvolvimento de suas atividades a prática de análise linguística. Será que as atividades têm contemplado a reflexão sobre os diferentes aspectos que compõem a língua? Os LDLP têm em seus encaminhamentos prezado por uma concepção sociointeracionista de língua? Enfim, esses são questionamentos interessantes que poderiam ser temas para pesquisas futuras.

## O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Como vimos na seção anterior, os debates acadêmicos, na década de 1980, inspirados na concepção de língua como interação, questionaram o tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa na escola. Um dos elementos também criticados foi o livro didático de língua portuguesa. Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) apontam que alguns estudos buscaram evidenciar que os LD, em especial, o LDLP alicerçava-se em

estabelecimento de qualquer juízo valorativo. Já a segunda noção é restritiva, pois implica o conceito de normatividade, ou seja, de prescrição daquilo que deve ser, "segundo o parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita. Esse viés prescritivo acaba por entrar no corpo dos cânones gramaticais" (ANTUNES, 2007, p. 86).

3 Há aspectos da língua que podem ser trabalhados fora do texto de uma maneira mais recorrente, como é o caso da ortografia. Desse modo, o estudo desse aspecto da língua não precisa, portanto, estar necessariamente vinculado às situações de produção e revisão de textos.

práticas tradicionais[4], perpetuava preconceitos, apresentava uma valoração da norma considerada "padrão da língua", consequentemente, desvalorizava as variantes linguísticas pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade.

Assim como as autoras citadas, entendemos que as críticas apresentadas aos LD são legítimas, todavia, é necessário considerar alguns aspectos. Por mais oposições que o LD possa receber, continua apresentando-se com um dos principais instrumentos utilizados pelos professores no desenvolvimento de suas práticas e, por vezes, é o único instrumento de acesso à tematização dos conhecimentos, (in)formação sobre o ensino de língua (BRÄKLING, 2003). Até mesmo, aqueles professores que não adotam um LD específico para as suas ações, pesquisam atividades em diferentes manuais didáticos para utilização em sala de aula. Em face dessa realidade, Batista (2003) afirma que os LD são ainda propensos a assumir uma função estruturadora do trabalho pedagógico, pois

> tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BATISTA, 2003, p.47).

Compreendendo a importância do LD, surgiu a necessidade de contribuir na qualidade dos manuais didáticos que auxiliam os professores na formação linguística dos estudantes. Assim, o MEC deu início, em 1995, ao desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, que busca submeter os manuais a uma rigorosa análise e avaliação. Após esses procedimentos é publicado um guia (Guia de Livros Didáticos), que proporciona um auxílio aos professores no momento de escolha do LD (BAGNO, 2010; ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006; BATISTA, 2003).

Perante essas considerações, entendemos que para que um LDLP seja aprovado pelo PNLD, é preciso que o mesmo atinja aos critérios requisitados para cada eixo do ensino de Língua Portuguesa, que se inspirem na concepção de língua como interação. Logo, os LDLP para receberem a aprovação do PNLD necessitam que sua proposta de trabalho esteja em sintonia com as orientações vigentes para o ensino de leitura, de produção textual e de AL.

No que se refere ao eixo da AL, os objetivos estabelecidos pelo Guia do Livro Didático PNLD (2017-2019) para avaliação dos LDLP- do ensino fundamental - anos finais- são o desenvolvimento das capacidades do estudante de utilizar a língua e a linguagem com proficiência na sua modalidade oral, na escrita e ser capaz de analisar fatos da língua

---

4 Nesta pesquisa, o termo "ensino tradicional" não deve ser compreendido como algo negativo, mas como um conjunto de práticas que se firmaram ao longo dos anos. Há aspectos da tradição que são positivos. Contudo, há outros que, devido aos avanços das ciências da linguagem e da educação, precisam ser repensados.

e da linguagem.

É sabido que as avalições promovidas pelo PNLD, ao longo dos anos, sem dúvida promoveram mudanças significativas na elaboração dos manuais didáticos. Entretanto, o ensino de AL ainda provoca investigações, isso é o que algumas pesquisas têm demonstrado (BIRUEL, 2002; SILVA; BIRUEL; MORAIS, 2003), pois há um maior investimento em estudos que tratam os eixos de leitura e produção de textos nos LDLP.

Apesar de termos melhorias nos LDLP no que se refere à análise linguística, os manuais didáticos ainda apresentam dificuldades em concretizar mudanças preponderantes na didatização dos aspectos de normatividade a partir das referências vigentes que orientam o estudo da linguagem e da didática da língua. Silva (2012) explica que vivenciamos um momento de apropriação dessas discussões acadêmicas. Logo, a acomodação dessas prescrições por parte dos professores e dos LD nem sempre corresponde àquelas prescritas pelos especialistas.

Neste sentido, entendemos ser pertinente analisar a maneira como os LDLP abordam as atividades de AL, mas também, confrontar como os docentes as utilizam/modificam no desenvolvimento de suas ações. Por fim, consideramos pertinente para compreensão da acomodação dos discursos oficiais para o ensino de língua por parte dos professores trazer a discussão sobre os saberes e os fazeres docentes, pois esses profissionais não são passivos às orientações impostas e aos LD.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: Rojo, R; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BRÄKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “que rio é este pelo qual corre o Gânges?”. In: Rojo, R; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BIRUEL, A. M. S. **Análise linguística nos livros didáticos recomendados pelo PNLD 2000-2001**: o tratamento dado aos aspectos de normatividade. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. (Org.). São Paulo: Anglo, 2012.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M; KLEIMAN; et al. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

SALES, R. S. **Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED. 2012.

SILVA, A., BIRUEL, A. M. S.; MORAIS, A. G. Como os livros didáticos das séries iniciais tratam o ensino e a aprendizagem da pontuação? **Anais do XVI EPENN**. São Cristóvão: UFS, 2003.

# PROCESSO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO NÍVEL BÁSICO NUM INSTITUTO DE FORMAÇÃO NA CIDADE DE NAMPULA (MOÇAMBIQUE)

*Data de aceite: 04/07/2023*

**Bonifácio da Piedade**
Universidade Católica de Moçambique

**Beatriz Armando**
Universidade Católica de Moçambique

**RESUMO:** A escolha acertada de uma profissão faz com que o indivíduo usufrua da exímia felicidade e seja dotado de competências que auferem a sua escolha. O tema sobre o processo de orientação profissional na formação de professores do nível básico num instituto de formação na cidade de Nampula, concretiza-se num dos institutos de formação de professores, na cidade de Nampula (Moçambique), pelo facto de ser um dos locais onde ocorre de forma implícita os processos de orientação, os possíveis modelos de intervenção em orientação profissional naquela área e, os modelos de formação reconhecidos no SNE. No nosso entendimento, a orientação visa direccionar o formando para um enquadramento profissional de forma adequada, com competências apropriadas à profissão, com qualidades adequadas à profissão. Com o objectivo de analisar o processo de orientação profissional na formação de professores do nível básico num instituto de formação. A pesquisa usou a metodologia qualitativa com enfoque no paradigma interpretativo, na modalidade de estudo de caso. Em termos de técnicas, usamos a observação e a entrevista para melhor auferir a veracidade da nossa pesquisa. Tivemos um total de 10 participantes, entre eles formandos e formadores da formação inicial de professores do ensino básico. Como resultados da pesquisa concluiu-se que a orientação e ou enquadramento profissional para os professores do ensino básico naquela instituição, realiza-se por meio do currículo que acompanha a formação dos formandos ao longo da formação, encontros periódicos e por meio da verbalização. Neste sentido, os formandos são enquadrados na sua carreira, no intuito de que irão ganhar a experiência no campo escolar. Sugere-se que a orientação profissional seja inclusa no sistema educativo; ou seja, que a OP esteja integrada nos currículos do ensino educativo e escolar. Isto permitirá que as crianças e jovens estudantes aprendam a fazer escolhas acertadas e equilibradas para a profissionalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Orientação profissional, escolha profissional, intervenção na orientação, formação

profissional, enquadramento profissional, competências profissionais.

**ABSTRACT:** The right choice of a profession makes the individual enjoy the utmost happiness and is endowed with skills that earn his choice. The theme on the process of professional guidance in the training of basic level teachers in a training institute in the city of Nampula, takes shape in one of the teacher training institutes, in the city of Nampula (Mozambique), due to the fact that it is one of the places where the guidance processes implicitly occur, the possible models of intervention in professional guidance in that area, and the training models recognized in the SNE. In our understanding, guidance aims to direct the trainee towards a professional framework in an appropriate way, with skills appropriate to the profession, with qualities appropriate to the profession. With the aim of analyzing the process of professional guidance in the training of basic level teachers in a training institute. The research used a qualitative methodology focusing on the interpretative paradigm, in the case study modality. In terms of techniques, we used observation and interviews to better assess the veracity of our research. We had a total of 10 participants, including trainees and trainers in the initial training of basic education teachers. As a result of the research, it was concluded that the orientation and/or professional framework for basic education teachers in that institution is carried out through the curriculum that accompanies the training of graduates throughout training, periodic meetings and through verbalization. In this sense, trainees are framed in their career, with the intention that they will gain experience in the school field. It is suggested that professional guidance be included in the educational system; that is, that PB is integrated into the curricula of educational and school teaching. This will allow children and young students to learn to make right and balanced choices for professionalization
**KEYWORDS:** Vocational guidance, professional choice, intervention in guidance, vocational training, professional framework, professional skills.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade analisar o processo de orientação profissional na formação de professores do nível básico num instituto de formação, na cidade de Nampula (em Moçambique). A partir do levantamento bibliográfico e do trabalho de campo (experiência empírica) fizemos uma reflexão sintética sobre a orientação profissional no contexto da formação inicial das classes básicas de escolaridade, ou seja, o nível básico. Tudo começa pela base inicial como alicerce, se fracassa o ensino e aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade, muita coisa poderá falhar pela frente. Pelo que, achamos necessário analisar o processo de orientação profissional na formação de professores deste nível, pois, se um pedagogo da classe inicial ou outra está deslocado desta profissão e não reúne competências para responder e satisfazer às necessidades básicas desta camada educacional poderá ser a morte de uma nação. Também, porque o nosso país não tem centros, escolas ou ainda uma disciplina formalizada, para ajudar crianças e jovens em tempo de escolaridade ou como uma formação suplementar, onde se faça uma orientação profissional. No entanto, muitos jovens da nossa sociedade moçambicana concorrem em

massa para fazer a formação de professores com ou sem ser a sua vocação. Por isso, reflectindo sobres estes pontos nos questionamos: como são orientados os formandos que se constate o desenquadramento profissional nesta área docente? A outra questão tem a ver com competências: que competências são adquiridas ao longo da formação? É fundamental cuidar da orientação profissional porque um profissional bem orientado na sua escolha tem maior produtividade e trabalha com todos os sentidos e gozo na sua profissão. A metodologia usada é qualitativa com o paradigma interpretativo, pelo que usamos como técnicas de recolha de dados a observação participante, entrevista semi-estruturada e análise documental. A partir destes elementos fizemos a triangulação dos resultados. Participaram neste estudo formadores, formandos e a direcção pedagógica, perfazendo um total de 11 sujeitos. Tendo concluído que, a orientação é um instrumento imprescindível para qualquer profissão. Também o artigo faz uma análise concisa do decurso da orientação profissional na formação inicial dos professores e percebe o quão é essencial para o processo de ensino e aprendizagem; que até sugere-se a integração da orientação profissional nos currículos do sistema educacional, nos actuais currículos de educação de forma formal. A pesquisa vem no âmbito educativo com uma dimensão inovadora.

## 1 I QUADRO TEÓRICO

A orientação profissional na formação inicial de professores é um processo em constante devir. Esta temática da orientação profissional é pouco abordada em Moçambique, pois, temos alguns autores que constatam esta realidade, apesar de ser uma matéria fundamentalmente rica e imprescindível para qualquer vocacionado de qualquer profissão a que se almeja. Agibo (2016), na sua tese, deixou claro que, no que se refere ao contexto moçambicano, poucos estudos mostraram interesse em promover serviços sistematizados que visem ajudar os adolescentes a reflectir sobre a complexidade do processo da escolha e sua natureza multideterminada. No mesmo sentir, Chibemo (2018), no seu artigo, depreende-se que há problemas estruturais a nível nacional, em termos de políticas públicas educativas viradas para a orientação vocacional e profissional nas instituições de ensino, em todos os níveis. Desta feita, há necessidade de estimular a criação de serviços nacionais, visando a orientação vocacional e profissional. Para Chibemo e Canastra (2017), no seu artigo, concluíram que a orientação vocacional e profissional ainda não é suficientemente reconhecida, particularmente no ensino superior. Ao aprofundar mais um pouco sobre o desenvolvimento da orientação vocacional e/ou profissional em Moçambique concordamos com os resultados de Ussene (2011), onde assinala que os resultados deste contexto moçambicano, indicam que o processo de orientação vocacional é pouco praticado nas escolas. A formação é, na nossa perspectiva, um processo progressivo e valioso que permite a qualificação da pessoa em várias dimensões: pessoal, social, profissional entre

outras e a excelência profissional.

Drévillon (sd) salienta sobre a orientação profissional, associando à dimensão vocacional, onde considera que a vocação é uma motivação invasora e um nível de aspiração, uma paixão. Assinala também, que a orientação profissional seria o conjunto dos meios susceptíveis de revelarem uma vocação da personalidade em evolução.

O termo "orientação" logo à partida, no nosso entender, sugere uma lista de sinonímia de direcção, rumo, destino, guia, directriz, instrução entre outros sinónimos. Ligado a este termo, Lehman (2010), citando Holland (1988), quando fala de orientação e panejamento afirma que, "orientar" se refere a determinar, adaptar ou ajustar uma posição, dirigir, guiar, reconhecer ou examinar o lugar, a posição em que se encontra, para puder guiar-se. E para este autor orientar contém a ideia de desorientação, de alguém que necessita de parâmetros para se guiar. Enquanto planejar refere-se a fazer planos, projectar, traçar. O importante na orientação é diferenciar e ter parâmetros para distinguir aqueles que precisam e desejam traçar algumas metas na sua formação, pessoas ou formandos que voluntária ou involuntariamente se sentem desorientados frente às questões de sua função e mais questionam o vínculo com a profissão docente a que aspiram.

O dicionário de sinónimos (2008) sublinha que "orientação" tem sinónimo de bússola, direcção, encerebração, guia, impulso, inclinação, indicação, norte, regra, rum o sentido, tendência, tino. Enquanto "orientar" quer dizer *dirigir*, encaminhar, ensinar, esclarecer, guiar, informar, marear, nortear, presidir, orientar-se estudar, certificar-se, inteirar-se e entre outros.

Os autores Ribeiro e Uvaldo (2007), Carvalho e Martinho-Araújo (2010) têm um tronco comum sobre a orientação. Estes referenciam que "orientar" significa guiar, nortear, encaminhar, examinar os vários aspectos de uma questão. No sentido técnico em que empregamos a expressão, pode-se usá-la seguida de um qualificativo tal como orientação educacional, orientação profissional, orientação desportiva, recreativa, etc. quando a usamos sem qualquer adjectivo, como fazem os americanos quanto ao termo "*guidance*[1]", estamo-nos referindo ao processo específico e particular de orientação geral que inclui actuação em diferentes áreas.

Seguindo a mesma ideia, Tavares (2009) refere que orientar é conduzir, guiar e desenvolver as capacidades dos sujeitos a exercer valores de liberdade, solidariedade, tolerância permitindo a construção e uma concepção da realidade que integre o conhecimento, a valorização ética e moral da mesma.

A orientação profissional pode ser compreendida como um instrumento direcionador que objectiva a propiciar a um ou mais indivíduos, uma oportunidade para pensar ou repensar o(s) seu(s) futuro(s), por meio de um planejamento profissional, conhecimento de mundo

1 *Guidance* é entendido como orientação, um projecto de ajuda sistemática e profissional utilizando procedimentos educativos para favorecer auto conhecimento, ajudar na tomada de decisões e boas relações com o contexto (Tavares, 2009).

e alinhamento aos valores da sua organização. É um processo instrucional sobretudo de aconselhamentos e de orientações, mas que também envolvem debates, sistematizações, recomendações e escolhas que abordem necessidades, subsistência, desejos, aspirações, ponderações, comparações, consumo, ocupações, sonhos, preocupações, desafios e mudanças (Calvosa, Leite, Krakauer & Fereira 2021).

Para Melo-Silva, Lassance e Soares (2004), a orientação profissional, referem-se a um processo fundamental e necessário para a escolha acertada da uma profissão. Estes focalizam-se na escolha antes da formação profissional. Porém, estas orientações não ficam à margem daqueles que estão na formação de professores para melhor se enquadrarem na sua carreira profissional. Portanto, a orientação profissional que se enquadra no nosso tema, está ligado ao *Guidance*, entendido como um projecto de ajuda sistemática e profissional utilizando procedimentos educativos para favorecer o auto-conhecimento, ajudar na tomada de decisões e boas relações com o contexto.

Uma das inquietações da pesquisa tem a ver com competências, portanto, a noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma determinada avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de actuar da melhor maneira possível (Alessandrini, 2002).

## 2 I DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta parte do artigo faz –se a discussão dos resultados de estudo partindo das categorias previamente mobilizadas que são: 1- os critérios de admissão dos formandos ao curso de formação de professores. 2- os modelos de formação em vigor no IFP. 3- os modelos adoptados para a intervenção em orientação profissional na formação dos professores. 4- as competências exigidas na formação dos professores do ensino básico. 5- O percurso do processo de orientação profissional dos formandos no acto da formação.

Os participantes foram codificados por umas letras F1, F2 que significam formador1, 2 e assim sucessivamente, DP director pedagógico e Fndo1, Fndo2 formando1, 2 para facilitar a identificação.

Assim sendo, quanto a categoria sobre critérios de admissão dos formandos ao curso de formação de professores, os actores entrevistados apresentaram vários critérios dos quais se destacam, idade, nível de escolaridade, documentação, taxa para o pagamento da inscrição, todos estes critérios são divulgados num edital proveniente do Ministério de educação e desenvolvimento humano (F1, F2, F3, F4, F5, Fndo1 e Fndo2). Outrossim, ao longo da observação participante verificamos que de facto, estes critérios elencados espelham a realidade do que os entrevistados proferiram. Na mesma linha está o Edital 2021 que refere, na sua página nr.1, como critérios e etapas para admissão, idade, nível de escolaridade e documentos de identificação pessoal válidos. E obedece as várias

etapas a saber: Pré-inscrição online e inscrição presencial; Publicação e correcção de listas provisorias; Publicação das listas finais; Realização de exame escrito; Correção dos exames; Publicação dos resultados dos exames; Realização de entrevista; Apuramento e publicação dos resultados; Matrícula; Início do ano lectivo (p.1). A partir destes dados, conjugados com os documentos do ministério, compreende-se que existem critérios bem definidos para o ingresso dos formandos no Instituto.

No concernente a categoria sobre modelos de formação em vigor no Instituto de formação de professores os entrevistados disseram que o modelo em vigor actualmente é 12ª +3 anos (*F1, F2, F3, F4, F5, Fndo1* e *Fndo2*), um modelo introduzido em 2020. Com esta afirmação ficamos a compreender que o Instituto passou por vários modelos, desde 1982 com o modelo de 6ª classe +1 ano até então com o modelo actual de 12ª classe +3anos de formação. Com estas constatações comungamos com Niquice (2006) quando sublinha que em 1982 iniciou o curso de 6ª+1 e o currículo deste curso orientava-se para "a realização de aulas teóricas e das práticas pedagógicas, através de actividades como campanha de produção, limpeza, construção, comícios e comemoração dos dias festivos" (p.35). Nesta linha, os Editais (2022, 2023) confirmam a existência só deste modelo de 12ª classe +3anos em vigor e igualmente, o MINEDH (2019) no Plano curricular do curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos afirma: "para este curso com a duração de três anos de formação presencial, nos quais estão inclusos seis meses de estágio, o nível de entrada é a 12ª classe" (p.5). Os entrevistados ainda avaliaram ser um modelo muito bom porque confere competências altamente qualificada para a profissionalização (DP, F3, F4, Fndo1). Esta ideia é alimentada também pelo plano curricular (2019) que diz este curso tem a duração de três anos.

A partir da observação participante foi possível contemplar e confirmar que realmente o modelo de formação em vigor é o de 12ª classe + 3anos. Portanto, com estas afirmações dos inquiridos, da observação participante e dos documentos do ministério de educação, está claro que o modelo em vigor na formação de professores é o de 12ª classe +3 anos de formação.

Quanto à categoria sobre os modelos adoptados para a intervenção em orientação profissional na formação dos professores, os entrevistados disseram que os modelos de intervenção em orientação profissional na formação de professores são diversificados: o modelo integrado (para referir-se ao modelo psicopedagógico, (DP, Fndo1, Fndo2, F3, F5), o modelo de aconselhamento (*counseling*), o modelo de programas e o modelo de serviços. Os entrevistados salientaram que não existe um único modelo isolado, são usados vários modelos, porque o processo de formação académica assim como a formação humana é tao exigente que, acaba sendo necessário os 4 modelos referidos.

Na maioria dos inquiridos disseram que o modelo psicopedagógico funciona com o modelo de programas, procurando cumprir com os objectivos; este modelo está contemplado, também, o de assessoramento que ajuda aos formandos a tirar dúvidas sobre

o curso e orientação profissional (F2, F4, DP, F1). Aliado a isso, Tavares (2009) aborda quatro modelos: de serviços; de counseling; de programas e psicopedagógico aclarando serem fundamentais para a intervenção em orientação profissional para os alunos, mesmo de forma implícita.

Neste sentido, Tavares (2009) e Terron (2007) explicam que o modelo de counseling ou aconselhamento supõe uma intervenção directa e individualizada do orientador com o orientado de modo que se proporciona um frente a frente entre ambos. Sendo assim, privilegia-se a entrevista como ferramenta utilizada. Pelo que o modelo surge para solucionar os problemas e é um modelo eminentemente terapêutico. O objectivo é recorrer à satisfação das necessidades específicas do orientado.

O modelo de serviços, Terrón (2007), define como qualquer intervenção directa realizada por uma equipe de profissionais especializados, sobre um conjunto de assuntos que apresentam uma necessidade e exige um benefício. Assim um serviço oferecido no meio laboral irá propor actividades de ajuda directamente desenvolvidas pelos orientadores sem contar com a participação ou a implicação de diferentes agentes laborais e normalmente fora do lugar concreto de trabalho. No âmbito escolar, encontramos frequentemente este modelo organizativo, através dos diferentes serviços psicopedagógicos.

Quanto ao modelo de programas tem como eixos de intervenção: principalmente directa, mas pode ser indirecta, em grupo, mas também poderá ser individual; interna, mas poderá ser externa e proactiva. Tavares (2009) diz que, sendo modelo intervenção orientadora surge como uma acção que deve incidir no indivíduo e no seu contexto e mediante formas e estratégias que respondam a objectivos marcados a partir das necessidades que surgem num dado momento. Desta forma, é validada a ideia de que qualquer intervenção que se deva fazer deve ser feita através de um programa levado a cabo por algum profissional.

O modelo psicopedagógico é um modelo misto, onde se enquadram todos os modelos acima mencionados. É adaptado ao contexto educativo, é clínico em casos pontuais. É uma alternativa para apoiar a acção tutorial. De certa forma, é uma intervenção por programas. Herreras (2007) salienta que a orientação psicopedagógica adopta uma abordagem de ciclo de vida. Portanto, o modelo não está limitado necessariamente ao contexto escolar, existem diferentes contextos. A distinção dos contextos de intervenção psicopedagógica assenta no processo do desenvolvimento do indivíduo para orientar. É um modelo centrado no orientado. O orientado está em primeiro lugar no sistema educativo e não o orientador.

Dentro desta categoria quisemos saber: *como são enquadrados os formandos que se mostram estar deslocados da profissão docente?* Os entrevistados declararam que primeiro, há que dizer que são muitos os candidatos que ingressam na formação sem ter a vocação da profissão docente, mas que de forma implícita encontram no instituto a orientação adequada à profissão docente (F1, F2, F3, F4, F5, Fndo2, DP). Esta realidade

contraria com o pensar de Patrick (2023) postula que "o aluno deve sair da escola para a formação com uma ideia do que pretende ser e que seja livre de escolher" (Diário do dia 10 de janeiro de 2023), de igual modo os alunos ou os candidatos para a formação de professores deveriam se dirigir ao instituto de formação com uma vocação pré-definida para esta linda profissão.

Aos formandos que se mostram estar deslocados da profissão docente, as respostas dos entrevistados foram convergentes. Enquadram-se por meio de sensibilização constante, considerado como um dos maiores trabalhos; por meio de diálogo; do plano curricular; encontros periódicos com alguns formadores; encara-se como um desafio e por isso dá-se uma atenção especial; por meio de algumas disciplinas específica como educação para a cidadania, ética e deontologia profissional; de Psicologia de aprendizagem; as didácticas, entre outras disciplinas (F4, DP, Fndo2, F1, F2, F3, F5). Com a observação percebemos que os formandos que se mostram desenquadrados na profissão docentes são sensibilizados para esta vocação docente, a partir de algumas cadeiras curriculares, insistência na verbalização e apresentação dos temas que são pedidos para desenvolver ao longo das aulas vão ganhando o gosto pela docência e consequentemente nasce a vocação docente. E são incutidas as competências necessárias para a tarefa docente.

Assim, analisando este desafio aferimos que os formandos com défice vocacional são orientados para um enquadramento profissional docente, se depois de todas as sensibilizações e esgotar-se todo apoio para o enquadramento docente *poderão ser encaminhados para outros sectores da área administrativa duma escola, mesmo que seja para tocar o sino* (DP, F3), tudo isto, numa perspectiva psicopedagógica.

Corroborando nesta perspectiva, Herrera (2004) sustenta que, "hoje em dia, a intervenção psicopedagógica é uma realidade que, promovida desde os vários âmbitos administrativos vai se abrindo caminhos e implementando-se progressivamente no sector educativo" (p.202).

Com estas constatações percebemos que, nesta categoria existem vários modelos de intervenção em OP. E o modelo psicopedagógico (como modelo integral dos outros modelos) e de programas são os que se fazem sentir; porque além das actividades curriculares existem as extracurriculares que influenciam no aproveitamento pedagógico do formando. Estes modelos permitem que o formando ou aluno seja o centro da aprendizagem, pelo que "no IFP centraliza-se a aula no formando em 75% e 25% intervenção do formador" (DP, F4).

Para Herreras (2007), a orientação psicopedagógica adopta uma linhagem de ciclo de vida. Ela não se limita a uma única área. A distinção dos contextos de intervenção assenta no processo desenvolvimento do indivíduo para orientar. É uma intervenção centrada na orientado, não no orientador. O orientado está em primeiro lugar no sistema educativo e no meio da comunidade.

Toda a vocação seja para qual for a profissão devia nascer de forma natural e não

de forma forçosa. Para Patrick (2023), “as orientações educacionais são processos que não podem ficar de fora do processo de educação, ensino e aprendizagem no país” (Jornal diário de 10 de janeiro de 2023). Corroboram-se a esta ideia, Souza, Galeffi e Silva (2010) ao fazerem perceber que a capacidade de fazer escolha profissional remete à ideia de que esse proceder colabora para a organização do ego interferindo na aceitação de si e do reconhecimento das próprias limitações. Assim, vários são os limites do campo da escolha profissional dos sujeitos e isso tem a ver com a subjetividade conferida a cada um. Os mesmos autores conferem alguma razão da incerteza na escolha profissional quando afirmam que:

> ao falar da profissão docente, encontramos inúmeros motivos desalentadores que inibem a vontade de alguém querer ser professor, pois a realidade é repleta de desafios, a começar pela falta de reconhecimento social e baixo salário, como também pelas condições precárias no exercício da profissão. Com tantos pontos comungando contrariamente, o que leva um jovem a buscar a profissão de docente? Muitos fazem o vestibular e começam o curso sem ter uma clareza do que é mesmo ser pedagogo e já de início negam para si mesmos qualquer possibilidade de serem professores (p. 177).

Apesar de se defender a razão da incerteza na escolha profissional, na nossa realidade moçambicana parece ser contrária a esta ideia pelos dados empíricos colhidos com os nossos entrevistados e ao longo da observação participante das aulas. Denotando-se ser normal, na sociedade moçambicana, muitos jovens que terminam o nível médio de escolaridade e não têm oportunidade para conseguir um emprego, muito menos para entrar na faculdade. Estes jovens, na sua maioria, quando se divulga o edital para a formação de professores, afluem em massa para este concurso de formação de professores, não porque haja vocação especifica para esta área docente, mas com objectivo de procurar uma alternativa de conseguir qualquer tipo de emprego. A este respeito Souza, Galeffi e Silva, (2010). Salientam que a busca da compreensão de si resgata a valorização da pessoa humana, cada vez mais esquecida e desconsiderada no âmbito da formação profissional.

A partir dos depoimentos dos entrevistados, da observação, conjugado com teorias dos diferentes autores, percebemos que a formação é um elemento fundamental e estruturante da pessoa humana e os quatro modelos adoptados para a intervenção em orientação profissional na formação dos professores são imprescindíveis no processo de orientação profissional.

- Na categoria sobre as competências exigidas na formação dos professores do ensino básico, os actores entrevistados disseram que: as competências a serem incutidas são subdivididas em três níveis: ao nível de saber ser, ao nível de saber estar e ao nível do conhecimento (DP, F2, F3, F5). Onde alguns salientaram que no 1º nível que é saber ser, é uma questão individual, como vou ser, como você se comporta, a sua apresentação pessoal. O nível do saber estar tem a ver com questões sociais, como é se socializar com a comunidade onde você estiver (DP, F3, F5). E o nível do conhecimento científico,

referiram que é nível exige reunir as competências científicas da área onde vai ensinar (DP, F5, F4). Se é professor de português deve ter a retórica, saber articular a linguagem, as dinâmicas (DP). No domínio pessoal e social, o formando deve ser capaz de se comunicar adequadamente em vários contextos; dever capaz de agir com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente (F3, F4).

No domínio dos conhecimentos científicos anotou-se que o formando deve estar em condições de dominar os conteúdos do ensino primário e a sua relação entre disciplinaridades (F3, F5, DP). Não pode haver discrepância na aprendizagem das crianças porque na formação o formando é remetido a dominar a psicopedagogia e outras psicologias que estão em vigor no plano curricular do curso. O último domínio é das habilidades profissionais – o formando deve estar em condições de planificar, mediar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem – mediar é dar aulas e no fim ele deve mostrar uma cultura científica e promover o autodesenvolvimento profissional- meter-se constantemente na leitura e investigação, seja onde o professor estiver deve fazer pesquisas (F4).

Fazendo fase às competências, o Plano curricular do curso de formação de professores do ensino primário e educadores de adultos (2019) afirma que desenvolve "sete competências organizadas em três domínios a saber: o domínio pessoal e social, com os seus variados domínios; o domínio dos conhecimentos científicos e suas respectivas áreas e o domínio das habilidades profissionais e suas áreas afins" (p.14). Nesta senda Perrenoud e Thurler (2002) referem que competência é um saber em uso, um saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo intelectual, verbal ou prático.

Para Alessandrini (2002), a noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela. Podemos olhar também, como a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa, capacidade, aptidão, idoneidade.

Sobre como são incutidas as competências, os inquiridos disseram que é por meio de práticas pedagógicas (DP, F3, F4); por meio de seminários ou simulação de aulas, onde um dos formandos dá aulas e os seus colegas servem de alunos e aí pratica como se dá aulas; por meio de algumas exigências do perfil docente, o serem exigidos a se aprumarem quando vão a aula (DP, F1, F3, F4, F5 ); orientação dos trabalhos psicopedagógicos para a sua produção; acompanhamento das actividades, académicas e extracurriculares (F1, F2, F3, F4,F5, Fndo2); demonstrar o conhecimento científico para o formando saber seguir o seu mestre (F2, Fndo2), entre vários pontos elencados.

Quanto às estratégias usadas para a aquisição das competências. Os entrevistados responderam que tem sido por meio de aprendizagem a planificar uma aula (F1, F3, F5, F4), por meio de métodos de como ensinar, por meio de trabalhos de investigação e as respectivas defesas dos trabalhos, métodos activos (F2), se o formando não fazer bem o trabalho deve se pedir que ele faça outra vez até que fique a lição (F3); por meio do exercício na organização do portefólio individual (F5), as avaliações contínuas feitas ao

longo do ano, os trabalhos científicos; por meio das técnicas centradas na aprendizagem do formando; relatórios trimestrais e semestrais (F5, F4, F3).

Analisando estas afirmações entendemos que as competências exigidas são o saber ser, saber estar com os outros socialmente e ter conhecimentos científicos necessários para garantir a profissão docente, visto que, como refere Roldão (2003), a competência uma vez adquirida, não se esquece nem se perde, mas pode-se ampliar e consolidar-se sempre. Por isso, na visão de Roldão (2003) "ela implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação, pelo que eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade" (p. 24). Por isso, a formação inicial, precisa ser vista como componente estratégica da melhoria da qualidade da educação básica (Faleiro & Flaviano, 2017). Pelo que, depois de adquiridas as competências docentes elas ficam e cabe ao docente a actualização contínua das mesmas.

A última categoria sobre o percurso do processo de orientação profissional dos formandos ao longo da formação, os entrevistados responderam, que o percurso do processo de orientação profissional dos formandos é longo. Primeiro é obrigatório viver no internato; dentro do internato tem regras internas e na área académica tem outras; têm uma formação integral, esta envolve: higiene pessoal, trabalho do campo: a lavra, a horta, no jardim; aprendemos a arte: fazer tapetes, instrumentos musicais, quadros, bandeiras etc.; a música, como fazer uma notícia da manhã etc. Na área académica não é permitido ir mal-arranjado, deve-se ir sempre a sala aprumado, bem-apresentado, engravatado, com o cabelo bem penteado, com um cabelo normal e não com cortes estranhos (Fndo1, Fndo2, F2, F3, F4, F5, DP). No primeiro ano as cadeiras são gerais e no 2º ano no 2º semestre são as didácticas, cadeiras profissionalizantes (DP, F2); no conselho de notas a avaliação do formando começa no internato, se cumpre ou não com todas as orientações (DP, F2, F3, F4).

Quanto a estrutura os inquiridos disseram que o curso é estruturado por três anos, ou seja, por seis semestres. o último é só de estágio, o 6º semestre (F5). Igualmente afirmaram que ao longo da formação os formandos se manifestam de forma gradual conforme os anos de estadia dos formandos (Fndo1, Fndo2, F2, F3, F4, F5, DP).

Dos depoimentos aparentados constatamos que o plano curricular do curso de formação de professores (2019) em uso no instituto confirma que o curso está estruturado por 3 anos e composto por seis semestres. Neste percurso formativo, Candau (1997) acha ser importante para promover uma educação e uma formação articulada com problemática mais ampla da sociedade e suas diferentes práticas, que sejam um espaço onde se formem jovens e adultos para serem construtores activos da sociedade na qual vivem e exercem a sua cidadania. Pelo que, isto exige uma prática educativa participativa e dialógica, que trabalhe a relação prática-teoria-prática, e na qual o dia a dia escolar e na formação esteja permeado pela vivência dos direitos humanos.

Nesta linha de ideias, Pacheco (2003) equipara o percurso da formação inicial de

professores, usando a metáfora da corrida do caracol. Onde esta serve para contextualizar o quão lento tem sido percurso da formação inicial e vários processos em que passa.

Para Flores (2003), a formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objectivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização, ou seja, falar da formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa ser professor num determinado contexto.

Estas e outras constatações das entrevistas fazem-nos concluir que o percurso do processo de orientação profissional não está explícito, mas sim acontece por meio de várias actividades desde alguns conteúdos na sala de aulas, práticas pedagógicas que são reaproveitadas para orientar os formandos a perceberem a sua tarefa docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente artigo permitiu concluir que o processo de orientação profissional é a chave primordial para viver são e equilibradamente em todos os sentidos na profissão. Pois tudo concorrerá para o seu bem psicológico e profissional.

A partir dos resultados da pesquisa percebemos que a orientação profissional para os formandos do ensino básico naquela instituição, realiza-se por meio do currículo que acompanha a sua formação, encontros periódicos e por meio da leccionação dos conteúdos que ajudam o formando a compreender a sua missão como professor e através dos treinos que acontecem nas práticas pedagógicas. Neste sentido, os formandos são enquadrados na carreira docente, no intuito de que irão ganhar a experiência no campo escolar.

Por isso, o orientador deve centrar-se em desenvolver a capacidade de análise do indivíduo para constituir assim uma ajuda na tomada de decisões. O que isto implica uma série de auto-conhecimento que se deve desenvolver em diferentes perspectivas. A formação é um elemento fundamental e estruturante da pessoa humana pelo que, a existência dos modelos adoptados para a intervenção em orientação profissional na formação dos professores são imprescindíveis no processo de orientação profissional.

Além disso, para auferir grandes sucessos profissionais é indispensável reunir as competências necessárias para facilitar que o trabalho corra fluentemente. Assim, o professor precisa estar preparado para os desafios do mundo contemporâneo. O percurso do processo de orientação profissional é feito ao longo da formação por meio de várias actividades que convergem para o mesmo fim.

Para melhorar a formação dos futuros professores é necessário que todos os formadores que actuam nos cursos de formação de professores estejam atentos, com um olhar perspicaz, para não deixar que os formandos não vocacionados à docência avancem só para garantir o seu pão.

Para responder as necessidades da nossa sociedade hodierna e futura, sugere-se

que a orientação profissional seja inclusa de forma explícita nas políticas de ensino do sistema educativo moçambicano. Ou seja, que a orientação profissional esteja integrada explicitamente nos currículos do ensino escolar ao nível do país. Pois, isto permitirá que as crianças e jovens estudantes aprendam a fazer escolhas acertadas e equilibradas para a profissionalização.

## REFERÊNCIAS


Agibo, M. L. (2016). *Intervenção e avaliação em Orientaçcão Profissional: Narrativas de adolescentes moçambicanos sobre a escolha da profissão e a influência parental*. Ribeirão Preto, Brasil.

Allessandrini, C. D. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pesoal na construção de um novo modelo educacional. Em M. Perrenoud, L. Thurler, L. Macedo, & N. J. Machado, *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 156-175). Porto Alegre, Brasil: Artmed editora.

Amado, J. (. (2017). *Manual de Investigação qualitativa em educação (3a. ed.)*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Calvosa, M., Leite, R., & Krakauer, P. &. (Novembro de 2021). Processos de Orientação Profissional nas Organizações: Coaching, mentoring e career counseling. *XXIV SEMEAD- Seminários de Administração FEA-USP*., pp. 1-18.

Chibemo, J. T. (2017). Orientação Vocacional e Profissional em Moçambique: Percepções dos Actores Educativos. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*., pp. 85-92.

Chibemo, J. T. (Março de 2018). Desafios da Orientação Vocacional e Profissional nas Instituições de Ensino Secundário e Superior em Moçambique. *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento (REID). pp.62-72.*, pp. 62-72.

Drévillon, J. (Sd). *A Orientação escolar e Profissional (2a. ed.)*. Livros Horizontes.

Faleiro, W. &. (2017). Formação de Professores para o ensino de ciências dos anos iniciais da educação básica. Em S. Peres, & M. H. (Orgs.), *Educação e formação de professores: concepções, políticas e práticas* (pp. 27-36.). S. Paulo, Brasil: Edgard Blucher Ltda.

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. Em M. C. Moraes, & J. A. Evangelista., *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. (pp. 127-160). Porto, Portugal: Porta editora.

Herrera, E. B. (2004). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica: Modelo de intervención por programas. 201-216.

Lehman, Y. P. (2010 ). Orientação profissional na pós-modernidade. Em R. S. Levenfus, & D. H. Colaboradores, *Orientação Vocacional Ocupacional 2a. ed.* (pp. 19-38). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Melo-Slva, L. L., & Lassance, M. C. (2004). Orientação Profissional no contexto de Educação e Trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, pp. 31-52.

MINEDH/INDE. ( 2023). Edital. Exames de Admissão às Instituições de formação de professores para o Ensino Primaário (IFP e EPF). *Edital*, 1-5.

MINEDH/INDE. (2021). Edital. Exames de admissão às Instituições de formacao de professores para o Ensino Primário (IFP e EPF). *EDITAL*, 1-5.

MINEDH/INDE. (2022). Edital. Exames de admissão às Instituições de formacao de professores para o Ensino Primário (IFP e EPF). *EDITAL*, 1-5.

MNEDH/INDE. (2019). *Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Ensino de Adultos*.. Maputo, Moçambique.

Niquice, A. F. (2006). *Formação de Professores Primários: Construção do Currículo*. . Maputo, Moçambique: Texto Editor.

Pacheco, J. A. (2003). Percursos na formação inicial de professores: a corrida do caracol. Em M. Moraes, & J. A. Evangelista, *Formação de proefessores: perspectivas educacionais e curriculares*. (pp. 161-171). Porto,Portugal: Porto editora.

Patrick, N. K. ( 2023). Factores que influenciam a orientação vocacional dos alunos: Análise dos desafios e constrangimentos. . *DIÁRIO*.

Perrenoud, P. &. (2002). *As competências para ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio de avaliação*. Porto Alegre, Brasil : Artmed Editora.

Ribeiro, M. A. (2007). Frank Parsons: Trajectória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. . *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, pp. 19 – 31.

Richardson, R. J. (2017). *Pesquisa social: métodos e técnicas (4ª .ed.)*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências: as questões dos professores (5ª. ed.).* . Lisboa, Portugal: Editorial Presença.

Sampieri, R. H. (2006). *Metodologia de pesquisa (3ª. ed.)*. . São Paulo, Brasil: McGraw-Hil.

Sinónimos, D. d. (2008). *Dicionário de Sinónimos (2a. ed.).* Porto, Portugal: Porto editora.

Souza, S. S., & Galeffi, D. A. (2010). Incerteza da escolha profissional: tecendo sonhos numa polissemia dialógica. Em R. M. (Orgs.)., *Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares*. (pp. 177-193). Salvador, Brasil: Edufra.

Tavares, V. L. (2009). *Orientação vocacional e profissional: um estudo sobre o funcionamento das estruturas de orientação nas escolas do distrito de Braga (Tese).* Braga, Portugal: Editorial de la Universidad de Granada.

Terron, A. M. (2007). Modelos de Orientación Educativa. *Aidesoc*., 1-11.

Ussene, C. I. (2011). *Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo com Alunos do Ensino Secundário Moçambicano*. Minho, Portugal.

Vilelas, J. (2009). *Investigação, o processo de construção de conhecimento*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

# CAPÍTULO 5

# OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA APLICABILIDADE SOCIAL

*Data de aceite: 04/07/2023*

**Rafaella Sales da Silva**
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAA (2017), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua portuguesa e Literatura, graduada em Pedagogia pela Faculdade Intervale (2022), graduada em Letras- Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru (2010). É professora efetiva de língua portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos ao ensino de língua portuguesa, aos saberes e práticas docentes.

**Jadilson Marinho da Silva**
Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantenense dos Vales Gerais (2021), especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2022), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), Mestrado (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (Diploma reconhecido pela Universidade Federal de Goiás). Integra o Núcleo de Pesquisa em História e Cultura Política, Educação e Diferenças Culturais (AESA/ CESA). Na Educação Superior possui experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Educação Inclusiva, formação docente, avaliação e currículo.

**RESUMO:** Considerando a riqueza sociocomunicativa dos gêneros textuais na vida em sociedade, o trabalho com os gêneros textuais deve ser um ponto forte nas aulas de Língua Portuguesa, visto que por meio de sua riqueza, circulação e constituição é possível compreender a linguagem em funcionamento nas práticas culturais e sociais. Assim, interessa-nos entender qual o papel dos gêneros no ensino de compreensão de textos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros textuais. Ensino de Língua Portuguesa. Compreensão

de textos.

**ABSTRACT:** Considering the socio-communicative richness of textual genres in life in society, working with textual genres should be a strong point in Portuguese Language classes, since through their richness, circulation and constitution it is possible to understand the language at work in cultural and social practices. Thus, we are interested in understanding the role of genres in teaching text comprehension.
**KEYWORDS:** Text genres. Portuguese Language Teaching. Comprehension of texts.

## O PAPEL DOS GÊNEROS NO TRABALHO COM A COMPREENSÃO DE TEXTOS

Os gêneros textuais são textos pertencentes a nossa vida diária que possuem "padrões sociocomunicativos característicos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas" (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Diferentemente dos tipos textuais[1], os gêneros se apresentam em situações comunicativas diversas, correspondem a uma lista aberta atualizada conforme as demandas sociais. Isso significa dizer que são maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSHI, 2008).

As práticas sociais demandam gêneros específicos para atender as necessidades comunicativas. Por exemplo, para indicar um remédio a um paciente, um médico faz uso de uma receita, não de um poema. A necessidade de prescrição e objetividade para uso da medicação faz com que recorra a um gênero textual específico. Um poema é um gênero que tem como característica a fluidez da linguagem, algo que não é adequado para referida situação comunicativa. Desse modo, a apropriação dos gêneros é um requisito fundamental para a vida em sociedade e participação nas práticas comunicativas humanas (BRONCKART, 1999).

A natureza social dos gêneros faz com que atuem nas mais diversas atividades humanas, que, por sua vez, operam em instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso político, discurso religioso etc). Essas instâncias comunicativas também podem ser chamadas de domínios discursivos. Não agrupam um gênero em particular, mas originam vários deles, visto que os gêneros são institucionalmente marcados (MARCUSCHI, 2008).

Isso quer dizer que os gêneros textuais auxiliam na organização social. Cada situação comunicativa requer o emprego de um determinado gênero textual. Imagine como seria caótica a comunicação se em cada situação social, tivéssemos de criar um gênero textual (BAKHTIN, 2003). Sendo assim, para o exercício da cidadania, a escola precisa possibilitar aos estudantes, o domínio dos mais diversos gêneros textuais, uma vez que a organização social é direcionada em torno de diferentes gêneros.

1 São tipos textuais: narração, descrição, argumentação, injunção e exposição (MARCUSCHI, 2008).

Bazerman (2011) destaca que os gêneros textuais permitem que os sujeitos distinguam as similaridades de uma situação social e institucional para outra; vale salientar que os gêneros evoluem constantemente por meio dos processos sociais vividos pelas pessoas. Assim, ao identificarmos um texto como pertencente a um determinado domínio discursivo, identificamos características textuais que nos auxiliam no tipo de mensagem que se espera produzir. Contudo, conforme alerta o autor referido, não devemos desconsiderar o papel dos indivíduos na construção do sentido. Para Bakhtin (2003), quanto melhor dominarmos os gêneros, mais desenvoltura teremos para os empregarmos nas situações comunicativas, isso nos permite maior possibilidade de inserção social.

Ainda no que se refere à inserção social, é importante para o indivíduo dominar não apenas a língua em uso, mas também as formas como essa língua se materializa por meio dos gêneros, pois se existe uma compreensão clara daquilo que se deseja comunicar, da visão do enunciador e do enunciado isso irá se refletir na forma como o discurso será construído e até compreendido.

Dando importância a potencialidade comunicativa dos gêneros textuais, é imprescindível o seu trabalho nas aulas leitura em sala de aula. Em um mundo cada vez mais dinâmico, a escola necessita trabalhar com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente, com vista a promover práticas diversificadas de leitura, possibilitando aos alunos múltiplos letramentos. Não obstante, os gêneros precisam ser tomados como "referência para o estudo da língua" (ANTUNES, 2009, p. 57), por sua capacidade de inserir o aluno nas mais diversas práticas sociais.

Contudo, os gêneros não podem ser compreendidos como estruturas rígidas, estanques, mas sim, como maleáveis que possibilitam a criação de outros gêneros, conforme as necessidades sociais e/ou o desenvolvimento tecnológico. "O ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida (MARCUSCHI, 2008, p. 27). Os chamados "gêneros mais poderosos", conforme Marcuschi (2008), são os gêneros tradicionais e formais, como requerimentos, atas, ofícios, editais, memorandos, etc. Segundo esse autor, a escola deveria preferir os gêneros que fazem parte do cotidiano dos estudantes, como anúncios, vídeos, filmes, propagandas, bilhetes etc.

A finalidade do trabalho com "gêneros comuns" é trazer para sala de aula, assuntos corriqueiros, de interesse familiar para relacionar o trabalho escolar com a vida social (KLEIMAN, 2005). Na categoria de textos "escolares", estão inseridos:

> listas, bilhetes e receitas, que são escritos e copiados sem aparelhagem especial, às vezes em pedacinhos de papel que atestam que a escrita é informal, usual, trivial até. Incluem-se, também, os textos da escrita "ambiental", do mundo físico ao redor, como pichações, avisos, letreiros, *outdoors*, placas de rua, crachás, camisetas e *buttons*, expostos para serem lidos num bater de olhos. (KLEIMAN, 2005, p. 48)

Esse movimento permite que a escola cumpra seu objetivo de trabalhar a leitura numa perspectiva interativa. Só o trabalho com diversos gêneros textuais pode proporcionar a formação de leitores habilidosos. É o contato com uma variedade de textos que permite ao leitor ampliar e aprofundar seus conhecimentos, desenvolver a capacidade de observação, de análise e de reflexão acerca dos materiais que se tem contato, isso se estende para a vida.

O que possibilita que o trabalho com a leitura fracasse na escola é muitas vezes o abismo existente entre aquilo que se lê nela e aquilo que se pratica fora dela. A prática da leitura em sala de aula precisa fazer sentido nas diversas situações de comunicação social fora dos muros da escola. Os alunos precisam ser convidados a refletir sobre os diferentes objetivos que podem guiar uma leitura; a compreensão de que não se lê tudo do mesmo modo, a necessidade de monitoramento antes, durante e depois da leitura, a tomada de notas etc. Enfim, o trabalho com a leitura em sala de aula precisa oportunizar a aplicação de diferentes estratégias de leitura durante sua prática em sala de aula, para isso os alunos necessitam ter contato com diferentes tipos de textos.

Um outro fator que precisa ser considerado no ensino de leitura é o trabalho com os gêneros emergentes na mídia virtual. O texto contemporâneo é multissemiótico ou multimodal, isso significa que envolve diversas linguagens, mídias e tecnologias (MARCUSCHI, 2008). Ainda, considerando que o texto eletrônico modificou as práticas de leitura, escrita, autoria e leitor, os gêneros oriundos das mídias digitais, como *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips*, *overdubbing* etc., evocam novas práticas de letramento que, por sua vez, não podem ser excluídas do estudo da língua.

Acerca dos gêneros oriundos dos meios tecnológicos, Marcuschi (2010) reconhece que embora sejam considerados como novos, não apresentam inovações absolutas, como defendido por Bakhtin, os discursos sempre são inter-relacionados, “o falante não é um Adão Bíblico” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Assim, o uso da *internet* reflete no comportamento discursivo da sociedade, sendo necessário seu estudo na escola. É elementar, compreender as novas tecnologias como ferramentas de ensino e aprendizagem, não há como a escola se esquivar disso.

Desse modo, a escola não pode trabalhar apenas aqueles gêneros textuais que se apresentam no papel, ela precisa contemplar também os novos gêneros. Os alunos necessitam saber ler e compreender com autonomia, os mais diferentes textos, inseridos nos mais diversos domínios e suportes textuais.

É verdade que o avanço tecnológico impõe desafios ao trabalho com os gêneros em sala em aula. Contudo, desafios não significam impossibilidades. As mudanças no ler e escrever os “novos gêneros” no ambiente escolar têm causado estranhamento. Logicamente, mudar causa desconforto, resistência, pois isso mexe com a identidade dos professores, não apenas deles, mas de tudo que envolve a prática, inclusive os manuais didáticos. As mudanças experienciadas pelos gêneros textuais, são justamente uma das características

primordiais da língua: movimento. Por ser viva, ela está em constante renovação. O que pode auxiliar a aceitação das mudanças no modo de ensinar, ler, compreender os "gêneros modernos" é que apesar de relativamente variados, eles apresentam semelhanças tanto na modalidade oral quanto na escrita (MARCUSCHI, 2010).

Reconhecer que os diferentes gêneros precisam ser trabalhados na escola é um fato. No entanto, isso não pode ser de qualquer modo. A formação de leitores habilidosos perpassa além da variedade de textos ofertados, ela também contempla a qualidade dos textos ofertados. No que se refere à qualidade dos textos presentes nos LD, estudiosos têm levantado críticas no tocante à prevalência de textos fragmentados e estereotipados nos manuais (RANGEL, 2007). Sendo o LD, muitas vezes, o primeiro e o único material que os estudantes têm acesso, é preciso muita cautela na elaboração desse recurso. Considerando a importância dos LDLP na formação dos estudantes, entendemos ser preciso avançarmos na análise da qualidade desses instrumentos.

## REFERÊNCIAS


MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BAKTHIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais**: tipificação e interação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, I. **Língua texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento**/ Ministério da educação-2005.

# CAPÍTULO 6

# ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABILITY: PERCEPTION OF ELEMENTARY EDUCATION SCIENCE EDUCATORS IN THE MUNICIPALITY OF CAMPOS SALES – CE

*Data de submissão: 01/06/2023* *Data de aceite: 04/07/2023*

**Breno Cavalcante Martins**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Campos Sales, CE
http://lattes.cnpq.br/6551128627688577

**Bruna Almeida de Oliveira**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Geografia, Crato, CE
http://lattes.cnpq.br/9417060320960605

**Ademar Maia Filho**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Crato, CE
http://lattes.cnpq.br/9570480278376163

**Nathallia Correia da Silva**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Missão Velha, CE
http://lattes.cnpq.br/9202918580320342

**Magaly Lima Mota**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Missão Velha, CE
http://lattes.cnpq.br/1615061658129263

**Maria Goretti de Sousa Alencar**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Missão Velha, CE
http://lattes.cnpq.br/8010047071184805

**Márcia Taíza Pereira da Cruz**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Missão Velha, CE
http://lattes.cnpq.br/4307002310394419

**Raquel Furtado dos Santos Moura**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Missão Velha, CE
http://lattes.cnpq.br/4338464292850824

**José Thyálisson da Costa Silva**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Missão Velha, CE
http://lattes.cnpq.br/7171446303333616

**Jeovane Henrique de Souza**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Crato, CE
http://lattes.cnpq.br/2731579996944249

**José Weverton Almeida-Bezerra**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Crato, CE
http://lattes.cnpq.br/5570296179611652

**Rafael Pereira da Cruz**
Universidade Regional do Cariri, Departamento de Ciências Biológicas, Campos Sales, CE
http://lattes.cnpq.br/3675589918865790

**ABSTRACT:** Environmental problems have existed for decades and every day they grow even more, affecting the quality of life of the entire world population, due to this fact there was a need to create alternatives to alleviate this situation, among them Environmental Education stands out. to develop learning focused on the conservation of the environment and sustainability that seeks to emphasize the conscious and responsible use of natural resources, aiming at the survival of current and future societies. Therefore, the present study sought to analyze what difficulties Science teachers in elementary school II face when teaching classes focused on sustainability. The methodological approach used was qualitative, the virtual form (via Google Form) was used for data collection. The research was carried out in three schools in the municipality of Campos Sales–CE. Through the results it can be seen that students know the importance of sustainability, and that they like to work on the subject in the classroom, but what ends up hindering a higher quality of teaching is the low relevance index that some schools and the secretary of education give in relation to the theme addressed. In view of this, it is necessary for there to be a change in the attitude of school managers together with the education department to be more incisive with issues related to sustainability.
**KEYWORDS:** Teaching Learning; Environment; Academic education.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A SUSTENTABILIDADE: PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NO MUNICÍPIO DE CAMPOS SALES – CE

**RESUMO:** Os problemas ambientais existem há décadas e a cada dia crescem mais ainda afetando a qualidade de vida de toda a população mundial, por tal fato viu-se a necessidade de criar alternativas para amenizar tal situação, dentre elas destaca-se a Educação Ambiental que busca desenvolver uma aprendizagem voltada para a conservação do meio ambiente, e a sustentabilidade que busca enfatizar o uso consciente e responsável dos recursos naturais, visando à sobrevivência da atual sociedade e das futuras. Assim sendo, o presente estudo buscou analisar quais dificuldades os professores de Ciências do ensino fundamental II encontram para lecionar aulas voltadas para a sustentabilidade. Á abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa, foi utilizado o formulário virtual (via Google Formulário) para coleta de dados. A pesquisa foi desenvolvida em três escolas na sede do município de Campos Sales–CE. Através dos resultados pode-se observar que os educandos sabem da importância da sustentabilidade, e que gostam de trabalhar o tema em sala de aulas, mas o que acaba dificultando em uma maior qualidade do ensino é o baixo índice de relevância que algumas escolas e a secretaria de educação dão em relação à temática abordada. Diante disso, é necessário que haja uma mudança de postura dos gestores escolares juntamente com a secretaria de educação para serem mais incisivos com temas voltados para a sustentabilidade.
**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Aprendizagem; Ambiente; Educação acadêmica.

## 1 I INTRODUCTION

It is notorious that global environmental problems have existed for decades, however, they have had a considerable increase since the industrial revolution that contributed to the expansion of human consumption, in addition to the quality of life and consequently

to the increase in the withdrawal of raw materials. of nature and the degradation of the environment (SINAIS; ALBUQUERQUE, 2018).

For this reason, there was a need to create alternatives to alleviate this situation, among which Environmental Education stands out, which seeks to develop learning focused on the conservation of the environment, and is now considered a great ally in the formation of conscious citizens and concerned with the environmental problems we face since antiquity (SILVA; BIANCHI; ARAÚJO, 2021). And sustainability can be understood as a tool that seeks to emphasize the conscious and responsible use of natural resources, aiming at the survival of current and future societies.

Despite such importance, Environmental Education was not seen as relevant in relation to other problems in society and only gained visibility in Brazil in 1973 through the creation of the Special Secretariat for the Environment (SEMA). And in 1999 it was declared in article 2 of the "PNEA (National Policy for Environmental Education)" of federal law 9.795/99 as an essential right for society that must be part of all levels and modalities of education, whether public or private. . Although environmental education is currently ensured through public policies, they have not been sufficient to guarantee quality teaching and the development of students' critical thinking about environmental causes (GUIMARÃES, 2007).

Also according to Gadotti (2008) Caring for the environment depends on ecological awareness and the formation of awareness depends on Education. Especially if we take into account that the current consumerism culture that has been contributing to the devastation of the environment in a fast and inconsequential way, taking such proportions due to the limitations in the search for knowledge about the impacts caused by the excessive use of renewable resources (ALBA; BARRETO; ALBA, 2015).

In addition, the process of learning to care and be concerned about nature occurs slowly and gradually and as people understand that the inappropriate use of nature's resources can affect the quality of life of all living beings present in the environment , come to understand that care for the environment is not the responsibility of government agencies alone and that as citizens, we must do our part to take responsibility for controlling environmental degradation (FERREIRA et al., 2019).

In this context, it is noted the importance of teaching institutions to develop educational activities aimed at the environmental area that encourage students and promote the development of values and attitudes, in order to make them aware of how they should act towards nature and about their responsibility in guarantee resources for the survival of future generations, being the most conducive place to discuss this subject (COELHO, 2018).

However, environmental issues are still very neglected in schools, both due to the lack of government investment in educational resources for the development of practical activities, as well as the lack of commitment on the part of management and the school community that contribute to the hiring of untrained educators. or academic training with

unsubstantiated and outdated teaching techniques and, consequently, making it difficult to implement sustainability in this space (ALBA; BARRETO; ALBA, 2015). Therefore, this research aims to understand the aspects that make it difficult for teachers to engage with sustainability in the classroom.

## 2 I MATERIALS AND METHODS

### 2.1 Study Design

This research proposes to understand the aspects that make it difficult for teachers to engage with sustainability in the classroom. For that, we assume the methodological bases of qualitative research, which seeks to understand the social phenomena that cannot be quantified, the use of this method serves to understand the educational phenomenon and the complexity of the social variables inherent in the study objective (GHEDIN; FRANCO, 2011 ).

### 2.2 Study Locus and Data Collection Period

The present research was carried out in three Elementary Schools II from the 6th to the 9th grade: E.E.I.F João XXIII, E.E.I.F Manoel Duarte De Sá Barreto and E.E.I.F Padre Azarias Sobreira. The three schools are located in the urban area of the city of Campos Sales-CE. The municipality extends over 1,082.582 $km^2$ and has 27,513 inhabitants in the last census (IBGE, 2021). The demographic density is 24.48 inhabitants per km2. Data were collected in March 2023.

### 2.3 Research Universe

The research had the voluntary participation of six science teachers, in order to find out about the perception of science educators in elementary school II on environmental education for sustainability.

### 2.4 Data Collection Instruments and Procedures

For data collection, a virtual questionnaire (Google Form) was used, which was sent via WhatsApp to the teachers of (School 01), (School 02) and (School 03). The choice of the structured questionnaire was given because it is a tool that allows obtaining a large number of participants, in addition to guaranteeing the anonymity of those involved and, consequently, greater freedom when answering the questions.

The questionnaire was structured with 15 questions, among which we have objective and subjective questions. In order for the participants to feel more comfortable when answering the survey, it is not mandatory that they answer all the questions or that

they complete the form, in addition, no information of possible identification was or will be published, after collection the data were compiled in a spreadsheet and analyzed descriptively, graphs and tables were constructed to aid in the interpretation and discussion of the results.

### 2.5 Ethical and Legal Aspects of Research

Foi apresentada a carta de anuência à diretora da escola e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes. A participação dos professores ocorreu de forma voluntária e estes foram informados sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. Para preservar a identidade dos participantes, estes foram identificados no texto como professores (as).

## 3 I RESULTS AND DISCUSSION

The main focus of this research was to understand the aspects that make it difficult for teachers to engage with sustainability in the classroom. Therefore, the present study had the participation of six science teachers of elementary school II, four women and two men from three different schools in the municipality of Campos Sales-CE. of 20 years.

Initially, you were asked about your academic background? Do you have a graduate degree? It was found that 50% of respondents have undergraduate and graduate degrees, and only 33% only have undergraduate degrees and finally 17% have specialization. It is very important for the continuing education of teachers, as it is one of the main elements of valuing their teaching (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO; ANDRE, 2011). It should be noted that even the teachers teaching science classes, their academic training does not match the area, as it was found that most teachers have a degree in Mathematics, some in Biological Sciences and another in Literature.

When asked what year/series do you work in? We noticed that teachers teach classes in a large number of classes in elementary school II, we observed that 33% teach between the 6th and 9th grades, most of the teachers with 50% teach classes from 6th to 7th grade and the others with 17% teach classes in different grades, among the 06 teachers, 02 are still high school teachers.

When asked if, in addition to the Science discipline, the professors teach other disciplines, there was unanimity in the answers, all mentioned that yes, they taught other disciplines. As the last answer was yes, the next question was in relation to what these disciplines would be, 33% of the professors teach Mathematics and Regional Studies, all the other disciplines mentioned have an average of 17%, the other disciplines reported would be Mathematics and Biology, Religious Studies, Mathematics, Geography and Religious Education.

The role of the teacher in elementary school has some peculiarities, as an example of this we can mention the polyvalence where the subject has the ability to appropriate basic knowledge in different areas (LIMA, 2007), where the professional is responsible for several disciplines who are often not specialists in the area, but end up being responsible for several disciplines that go beyond their theoretical contribution, as highlighted (GABINI; FURUTA, 2018). The polyvalence of elementary school educators can lead to a difficulty in exercising their teaching role, due to the very long workday, as well as low wages, financial and emotional exhaustion (BATISTA, 2011).

When participants were asked what they understood by sustainability, the responses had similar opinions where they mentioned that sustainability is a set of actions to preserve the environment today and for future generations, avoiding the destruction of the environment with pollution, fires and deforestation. These would be the possible contributions to the preservation of the environment.

| | |
|---|---|
| Teacher 1 | It is the set of actions that aim to preserve future generations. |
| Teacher 2 | Sustainability for me is defined in actions taken in the present, which will have the same result or even better in the future, that is, in the field of science, for example: sustainability boils down to avoiding deforestation, pollution, fires, etc. That way we will ensure a better future. |
| Teacher 3 | Sustainability is making use of natural resources responsibly, without waste, care and preserving for future generations. |

Table 1 - Participants' perceptions of sustainability.

Source: Author (2023)

According to Magalhães (2010), sustainability is: The ability to sustain or conserve a process or system. The word sustainable derives from the Latin sustainare (sustainability) and means sustaining, supporting, conserving and caring. The concept of sustainability addresses how one should act in relation to nature. In addition, it can be applied from a community to the entire planet. In view of this, sustainability also promotes the construction of knowledge, the development of skills, attitudes and values, care for the community of life, justice and socio-environmental equity and protection of the environment (BRASIL, 2016).

In the next question, 100% of the professors mentioned that they address issues involving sustainability. In view of this, we were curious to ask whether, even when addressing the topic in the classroom, the teachers had any difficulty in working on sustainability issues in the classroom, it was mentioned that they did not encounter difficulties and that they liked to work with the theme, they also mentioned that the students are not interested and do not put into practice their actions.

| | |
|---|---|
| Teacher 1 | I particularly love working on these themes related to environmental issues and sustainability is a very important and good topic to develop in the classroom. |
| Teacher 2 | The student is too lazy to put his action into practice. |
| Teacher 3 | The issue today, which makes teaching about sustainability difficult, is the students' lack of interest, based on what they demonstrate, they think that polluting the environment, dismantling or causing fires, does not affect their day-to-day activities, with that they end up not taking the topic seriously. |

Table 2- Difficulties that teachers face in working on sustainability in the classroom.

Source: Author (2023)

Faced with the speech of teachers who do not find it difficult to work on the subject in the classroom, what happens in many cases is the lack of interest on the part of the students. This can happen for several reasons, such as issues involving the perception of values, personal beliefs, culture and the political point of view and, sometimes, subjective and complex issues interfere in discussions on this topic (SANTIAGO-BROWN, METCALFE, JERRAM, 2015 ). Another point to be discussed is the need to go beyond the understanding of sustainability and seek practical solutions to enhance education. Zamberlan et al. (2015), in the view of Kruger et al. (2018) there is a gap between the theoretical discourse and the proper understanding of the subject. It is known that the school plans deal with several relevant themes, and contents and methodologies are outlined to be taught in classes. In view of this, we asked whether any theme related to the environment or sustainability is addressed or discussed in the planning. Through the study, it was found that 83% of the plans address the issue, and 17% say that it is rarely addressed.

In view of the teachers' reports, the importance of planning is noted, as it is from this concept that there will be an exchange of information between teachers where possible doubts regarding sustainability will be clarified. In that perspective. Dias and Severo (2020) report that planning is essential in pedagogical work, as it involves actions in order to achieve certain objectives. According to Hoffmann (2013) school plans are considered elementary, as methodologies, projects, assessments, among others, will be developed.

Another question presented to the participants is whether the textbook emphasizes sustainable learning, about 50% of people answered yes, 33% said that sometimes and 17% mentioned that the textbook does not emphasize sustainable learning.

From the analysis of the data, we noticed that the textbook still has a central role in the pedagogical process in schools, until the present moment it is the main resource used by several teachers, often acting as the center of teaching practice, forgetting its real role. which would be a support in the construction of teaching/learning (VASCONCELOS; SOUTO, 2003). However, Bittencourt (2004) and Prensky (2001) believe that this traditional method changes over the years, as the book is not the only reliable source of research and that many times the book presents methodical teaching without contextualization and even interdisciplinarity ( SILVA; SILVA, 2011).

When approached to teachers, what methodology(s) could you develop to teach sustainability-oriented activities in the classroom? Most of the professors mentioned that projects would be of great importance, as well as workshops, debates, lectures, conversations and lectures.

| | |
|---|---|
| Teacher 1 | Projects and workshops. |
| Teacher 2 | In my case, use the expository class, addressing topics we go through on a daily basis, topics that directly interfere with the sustainability of our region, especially the issue of pollution (air, water and soil) that happens frequently. |
| Teacher 3 | Debates, lectures, films, conversation wheel, slides, etc. |

Table 3 – Teachers' considerations about which methodologies could be developed to teach sustainability-oriented classes.

Source: Author (2023)

Among the various effective methodologies to address the issue, we can mention, in addition to those mentioned by teachers, the active methodology that is the starting point for advancing reflection, cognitive integration, generalization, and re-elaboration of new practices (MORAN, 2015). Active methodologies aim to educate students to learn in an autonomous and participatory way, which can be done using technologies, or through project development, or even through flipped classes, which consist of students studying at home and moments of the class are to ask questions, perform tasks, among other things (PEREIRA; SILVA, 2018).

Temp (2011) mentions another alternative methodology that are didactic models, as an example there is environmental education that enhances the debate and reflection on the need for conscious consumption, as well as the disposal and reuse of waste generated. Lopes and Nunes (2010) point out the importance of practices related to the production of didactic models, in order to be used during classes, providing reflections on environmental degradation, in addition to contributing to the teaching and learning process. Alves et al. (2018) point out that the incorporation of reusable objects in didactic-pedagogical methods can help in learning, in addition to encouraging the adoption of sustainable practices, encouraging students to disseminate them.

In the next question, it was asked if it is important to work on the theme focused on sustainability, yes or no? Why? All agreed that it is important, therefore, sustainability is necessary for the well-being of all living beings, and that sustainability guarantees or can guarantee a decrease in the risk of so-called 'Natural' disasters and that it is also fundamental for the development of the students' critical thinking.

| | |
|---|---|
| Teacher 1 | Yes. Because sustainability is necessary for the well-being of all living beings and future generations. |
| Teacher 2 | In my opinion yes, if sustainability is not the basis of future growth, it is one of them, because with sustainability we guarantee or can guarantee a reduction in the risk of so-called "natural" disasters such as: the melting of glaciers, hurricanes, tsunamis, between others. |
| Teacher 3 | Yes, because we should try to develop our students' critical sense of environmental issues, which is of paramount importance. |

Table 4- Teachers' considerations about the importance of working on sustainability.

Source: Author (2023)

Gadotti (2008) describes that education for sustainability implies a change of attitude in respect for life, and also in daily care for the planet and care for the entire community, so the author emphasizes that education for sustainability is for all of life, as both are not dissociated and are related to the dream of living well.

Therefore, sustainability is a process that must be constituted in the long term, as it requires a change in the conscience and lifestyle of a society that is able to decide and act in the socio-environmental reality in a way that is committed to life, to well-being. of each one and of society, local and global (BRASIL, 1997).

Sustainability is a process that should reach society as a whole, with a view to significantly transforming the population to face the environmental crisis, it becomes evident that working together with the community tends to raise awareness for the readjustment of skills and attitudes towards the environment, being of relevant importance the approach of the theme in the school environment (GALVAN et al., 2011).

When teachers were asked if school management provides any activity aimed at sustainable development? If yes, what would they be? we observed that the school management of some schools does not provide the necessary subsidies for the theme, but some teachers reported that, when requested, they have the school's encouragement and that they work on some themes.

| | |
|---|---|
| Teacher 1 | No. |
| Teacher 2 | Yes, I work on school projects aimed at growing trees and other plants that help our development. |
| Teacher 3 | Every time we need it, management is a partner in events. |
| Teacher 3 | Rarely |

Table 5 – School management provides activities for sustainable development.

Source: Author (2023)

Therefore, the positioning of school managers is of fundamental importance, because they emerge as part of this social dynamic, collaborating as articulators of diversity to give

it unity and consistency, management enables a dialogue that allows all of the school staff to participate and contribute in the implementation of pedagogical projects, which makes the teaching-learning processes much more meaningful for teachers, the manager has a key role in encouraging the practice throughout the school environment following the recommendations that the MEC predisposes (GADOTTI, 2013).

It is of great value that the management core and teachers are always contributing to school education, so the last question is aimed at the secretary of education with regard to how the performance of the secretary of education in environmental issues is evaluated. According to the answers, 50% of the teachers described it as regular, 33% as good and 17% as bad.

In view of the exposed facts, the low rate of participation of the education department in working on the theme focused on sustainability is noted. Therefore, it is necessary for the municipal education department to develop actions aimed at planning and coordinating, executing and controlling activities aimed at sustainability related to guidance, supervision and administration of the education system, among other related activities (KENNEDY, 2009).

## CONCLUSIONS

The present study revealed that teachers have a long pedagogical career and that, in addition to the Science subject, they teach other subjects in several classrooms. The research is aimed at Science teachers in elementary school II. However, a worrying fact refers to the fact that professors not qualified to teach Science are at the forefront of the discipline. Among the disciplines that teachers are trained in and that teach the most, Mathematics stands out.

We also verified that the teachers recognize the importance of sustainability, stating that it is a set of actions to preserve the environment today and for future generations, avoiding the destruction of the environment. Teachers also report that relevant topics are dealt with in the plans, and many of the teachers like to work with the theme, but that they find some difficulties in putting into practice some activities related to sustainability, as they often have students' disinterest.

We also observed that textbooks emphasize sustainability, but in a summarized way, without the proper depth of the theme, in addition, school management assumes an almost supporting role, where they often participate in relevant projects and sometimes it is not worked on nothing about it, it is also clear that the Department of Education gives even less importance to sustainability, leaving the management core and teachers to develop some theme without support.

In view of this, it is necessary for there to be a change in the attitude of school administrators, together with the Department of Education, to be more incisive with issues

related to sustainability, since what can be seen is that teachers are aware of the importance and like to work on content focused on sustainability, but need subsidies to reinforce such themes in their pedagogical practices.

## REFERENCES


ALVES, M. S. et al. A reutilização de materiais como estratégia de ensino. In: Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC, 7, 2018, Fortaleza. **Anais Eletrônicos**. Fortaleza, 2019. p. 10.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação** N º 12, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – apresentação dos temas transversais: ciências naturais. Ministério da Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: proposta preliminar segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

DIAS, L. S.; SEVERO, J. L. R. L.. O planejamento didático na atuação de pedagogas do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos em João Pessoa-PB. **Educação & Formação**, v. 5, n. 14, p. 133-149, 2020.

GABINI, W. S.; FURUTA, C. O ensino de ciências e a formação do pedagogo: desafios e propostas. **Ciências em foco**, v. 11, n. 2, p. 2-13, 2018.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. *Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional*. São Paulo: Editora e Leitura, Instituto Paulo Freire, 2013.

GALVAN, C.T.; SOUZA, G.; STEFENS, I.M.; ROTTA, R.C.; BAÚ, D. Educação ambiental e sustentabilidade: a importância de trabalhar a temática nas escolas. **Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura**, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S., ANDRÉ, M. E. D. A.. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 300p. 2011

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da critica. In:

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um debate?** Campinas: Papirus, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois** – 4ªedição. Porto Alegre: Mediação, 2013

KRUGER, S. D., et al. Sustentabilidade: uma abordagem acerca das percepções dos acadêmicos de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. **Revista GUAL**, v. 11, n. 3, p. 86-104, 2018.

LOPES, F. M.; NUNES, A. N. Reutilização de materiais recicláveis para incentivo à Educação Ambiental e auxílio ao ensino didático de ciências em um colégio estadual de Anápolis- GO. **Revista de Educação**, v. 13, n.15, p. 87 – 103, 2010.

MAGALHÃES, Lana. Toda Matéria, 2010. **O que é Sustentabilidade.**

PEREIRA, Z. T. G; SILVA, D. Q. Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica. **Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 16, n.4, p. 63-78, 2018.

SILVA, A.M.; SILVA, F. E. 9º **Simpósio Brasileiro de Educação Química**, 2011.

SANTIAGO-BROWN, I., et al., Sustainability assessment in wine-grape growing in the new world: economic, environmental, and social indicators for agricultural businesses. **Sustainability**, v. 7, n. 7, p. 8178-8204, 2015.

SARTORI, S., et al. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: uma taxonomia no campo da leitura. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 1-22, 2014.

TEMP, D. S.. Facilitando a aprendizagem de genética: uso de um modelo didático e análise dos recursos presentes em livros didáticos de Biologia. 2011. 85 Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de Ciências no ensino fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003.

ZAMBERLAN, J. F., et al.  A sustentabilidade no ensino técnico em administração: currículo oficial ou oculto. **Holos**, v. 31, n. 1, p. 214-226, 2015.

**JADILSON MARINHO DA SILVA:** Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (2010), graduação em Pedagogia pela Faculdade Mantenense dos Vales Gerais (2021), especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2022), especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Cândido Mendes (2015), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências Educacionais (2014), especialização em Língua Brasileira de Sinais (2020), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2021), Mestrado (2017) e Doutorado em Ciências da Educação (Diploma reconhecido pela Universidade Federal de Goiás). Integra o Núcleo de Pesquisa em História e Cultura Política, Educação e Diferenças Culturais (AESA/CESA). Na Educação Superior possui experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada, Educação Inclusiva, formação docente, avaliação e currículo.

ÍNDICE REMISSIVO

# FORMAÇÃO DE **PROFESSORES:**

## Trajetórias e tendências teórico-práticas


www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br





Atena Editora
Ano 2023

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

## Trajetórias e tendências teórico-práticas


www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br





Atena Editora
Ano 2023